



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Sofia da Cruz Andrade Dias Gaspar

2º Ciclo de Estudos em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário

Educar para a Sustentabilidade

2014

Orientador: Prof. Doutora Maria João Couto

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Versão definitiva

RESUMO

Na presente reflexão podemos constatar a importância da inserção da educação para a cidadania, juntamente com a educação para o desenvolvimento sustentável, no âmbito da formação dos jovens de hoje.

No primeiro capítulo analisamos um dos principais alicerces nos quais se fundamenta a relação entre indivíduos e a relação para com o mundo, a educação. Com Terezinha Rios pensamos quais as questões que se colocam hoje à filosofia, qual a importância da didática na formação para a *felicidadania* e a constatação de uma desvinculação entre a teoria e a prática. Com Jares pensamos o conceito de *convivência*, quais os conteúdos constituintes de uma pedagogia da convivência e fazemos uma análise do *problema da convivência*. Com Philippe Perrenoud defendemos a ideia de que não há uma cisão completa entre a responsabilidade social e escolar em relação à educação para a cidadania. Apresentamos no final do capítulo o conceito de *felicidadania* e qual a contribuição filosófica para a construção do mesmo.

No segundo capítulo tratamos várias correntes da Ética Ambiental esclarecendo qual a importância da mesma na construção do conceito de sustentabilidade e pensamos, mais aprofundadamente quais as barreiras que condicionam a relação Homem-Natureza. Através das palavras de Maria José Varandas ficamos a conhecer um pouco do pensamento de um dos principais nomes que marcou esta área, Aldo Leopold e os fundamentos da Ética da Terra. Com John Baird Callicott damos a conhecer a importância da sua contribuição relativa ao conceito de holismo em Ética Ambiental e analisamos dois textos da sua autoria onde nos esclarece a sua visão em relação ao que intitula de paradigma natural e paradigma moral e a relação entre estes.

No terceiro capítulo encontramos uma análise da importância do conceito de interdisciplinaridade no âmbito do domínio educativo, qual a importância de, hoje mais do que nunca, sermos capazes de pensar o ser humano, a natureza e o universo integralmente para, assim, evitarmos perder o sentido da globalidade do ser humano.

Podemos constatar, cada vez mais, a necessidade de repensarmos os nossos fundamentos axiológicos para criarmos uma relação mais sustentável entre nós e entre nós e o mundo. Sem descurar a importância da adoção de uma visão global e sistémica das relações sociais.

Palavras-chave: desenvolvimento sustentável, educação, cidadania, ética ambiental, ensino, interdisciplinaridade.

ABSTRACT

In the present reflection we can observe the importance of the insertion of citizenship education, along with the education for the sustainable development in the context of today's young people formation.

In the first chapter we analyse one of the main foundations concerning where the relation between individuals and the relation towards the world is based: education. With Terezinha Rios we think about which questions are placed to philosophy today, which is the importance of didactics in the training for a *happy citizenship* and we observe a disentanglement between theory and practice. With Jares we conceive the concept of coexistence, its problems and pedagogy. With Philippe Perrenoud we defend the idea that there isn't complete split between social and school responsibility concerning citizenship education. In the end of the chapter we present the concept of *happy citizenship* and the philosophical contribution for its construction.

In the second chapter we deal with some streams concerning Environmental Ethics clarifying its importance in the construction of the sustainability concept. We have also deepened the issue concerning the barriers conditioning the Man-Nature relation. Through the words of Maria José Varandas we were able to acknowledge the thoughts of Aldo Leopold and the foundation of the Earth Ethics, a milestone in this area of knowledge. Through the concepts of John Baird Callicott we present his contribution towards the holistic concept in Environmental Ethics and we analyse two of his texts, clarifying his vision concerning the natural and the moral paradigms and the relation between these two. In the third chapter we analyse the importance of an interdisciplinary concept towards the educational domain, the importance of the ability to view the human being, nature and the universe integrally, thus avoiding losing the notion of the human being as a whole.

Therefore, we can evidence the need to rethink our axiological bases to create a more sustainable relation between us and between us and the world, without disregarding the importance of a global and systemic vision on social relations.

Keywords: sustainable development, education, citizenship, environmental ethics, teaching, interdisciplinarity.

AGRADECIMENTOS

Começo por agradecer em primeiro lugar à instituição que me acolheu e que me proporcionou a possibilidade de frequentar o Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário. Ao longo desta formação foram muitas as pessoas com as quais me sinto grata por todo o auxílio que me deram, desde toda a disponibilidade dos docentes que trabalharam connosco durante o primeiro ano do mestrado, passando pelo orientador que me acompanhou em estágio na escola Francisco de Holanda em Guimarães, o professor José Luís Veríssimo.

Sem esquecer a importância de toda a disponibilidade do professor doutor José Augusto Graça e da professora doutora Maria João Couto que me disponibilizaram todas as possibilidades, apoio e carinho para a elaboração do presente trabalho.

Agradeço a todos os membros familiares e amigos que contribuíram para que fosse possível chegar até aqui na minha formação e que sempre me incentivaram a não desistir.

Índice

Considerações iniciais	1
Enquadramento e caracterização do tema escolhido	4
Capítulo 1. Educar para o desenvolvimento ou a construção da felicidadania	6
1.1 Princípios e práticas pedagógicas	9
1.1.1. Educar para a cidadania	12
1.1.2. Educar para o Desenvolvimento Sustentável	29
1.2. Princípios e práticas no ensino da filosofia	36
1.2.1. Felicidadania: confronto com a filosofia?	43
Capítulo 2. Ética Ambiental	46
2.1. Abordagens plurais da Ética Ambiental	48
2.1.1. A Ética da Terra.....	53
2.1.2. A ciência como filosofia natural.....	61
2.1.3. Filosofia Natural e Filosofia Moral	66
Capítulo 3. Da fragmentação disciplinar à unidade do saber	70
Considerações finais	75
Bibliografia.....	78
Webgrafia	80
ANEXOS	VI
Anexo 1	VI

Considerações iniciais

O presente trabalho decorreu no âmbito da realização do Mestrado de Ensino de Filosofia no Ensino Secundário e a experiência de estágio foi o motor que impulsionou a sua realização. O objetivo que se pretende chegar ao longo destas linhas é o de elaborar uma reflexão sobre o papel da filosofia na procura dos pressupostos axiológicos nos quais assentam a ação educativa destacando uma especial articulação com o domínio da educação para o desenvolvimento sustentável. Esta articulação justifica-se pois é *com*¹ ela e *por* ela que vamos encontrar uma reflexão mais completa sobre o conceito² de sustentabilidade – um dos conceitos que demarca o percurso deste trabalho.

Outros conceitos considerados – tais como cidadania, democracia, autonomia e felicidade - estão intimamente relacionados com o de sustentabilidade e é através dessa relação que falamos da amplitude da sua significação. A Sustentabilidade apresenta-se como um conceito multifacetado no sentido em que não está reduzido ao tratamento de questões específicas, como por exemplo, da área científica de engenharia, evitando, desse modo, uma visão reducionista do mesmo.

De que forma a filosofia, enquanto disciplina, poderá (deverá?) ajudar no «(...) processo de consciencialização ambiental, de promoção de valores, de mudança de atitudes e de comportamentos face ao ambiente, de forma a preparar os alunos para o exercício de uma cidadania consciente, dinâmica e informada face às problemáticas ambientais atuais» (Direção-Geral de Educação. *Educação Para a Cidadania*. (2013). p.4) é uma das questões que pretendemos responder.

Mais precisamente, de que forma a filosofia poderá contribuir para *o Educar para a Sustentabilidade*? O *educar para a Sustentabilidade* encerra em si, sempre, um caráter mais humano no sentido em que tem como pano de fundo uma *Educação para a Cidadania*, pois não é possível pensar uma proposta que tenha como objetivo harmonizar a relação do Homem³ com a Natureza sem pensarmos primeiro uma harmonização do Homem para com o Homem.

¹ Ao longo do trabalho optei por utilizar itálicos para realçar a importância de determinada ideia ou conceito. Itálicos da minha autoria inseridos em citações são sempre referenciados como tal em nota de rodapé.

² Neste trabalho não é feita uma distinção entre os vocábulos “conceito” e “noção” quando vinculados ao vocábulo “sustentabilidade”, ou seja, as expressões “conceito de sustentabilidade” e “noção de sustentabilidade” serão tratadas indistintamente.

³ “Homem” representa a espécie humana, de modo que é escrito com maiúscula, “Natureza” representa todos os ecossistemas, todos os seres-vivos e toda a área que engloba o planeta Terra.

A par da relação do Homem para com o Mundo⁴ pensamos a relação do Homem para com o Homem de modo a fundamentar a tese de que não existe uma cisão completa entre estes dois domínios. Um dos documentos orientadores dessa reflexão foi a *Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável*⁵.

A problemática ambiental tem vindo a ocupar, cada vez mais, um lugar de extrema importância nos mais variados domínios das nossas vidas, obrigando-nos a *re*pensar a base estrutural na qual estão fundamentadas as razões das nossas ações. Ou seja, todos os fundamentos que nos vêm servindo de guia para as nossas ações têm de ser revistos, com o objetivo de as otimizar em função dos novos valores que nos são urgentes implementar a todos os níveis da nossa existência.

Para tal, será necessário incidir no principal alicerce a partir do qual todo o resto se fundamenta: a Educação. O indivíduo forma-se através de um entrelaçamento entre várias componentes que fazem parte do seu processo de desenvolvimento. Sinteticamente componentes genéticas (deterministas) e relacionais – ambas potenciadoras ou inibidoras das suas qualidades enquanto indivíduo. Quando se trata de proceder a uma mudança em vários domínios, o aspeto no qual se obtêm resultados de uma forma mais eficaz e duradouros é, sem dúvida, o relacional.

O modo como aprendemos a nos relacionar com os outros e com o meio no qual estamos inseridos, dita a visão que mais tarde vamos formar do modo como pensamos que é o *correto* de estar no mundo e de nos relacionarmos com ele. Essa forma de aprendizagem está também ela presa ao seu contexto de existência, a um tempo e a um espaço.

A dimensão educacional tem, assim, um grande peso quando o objetivo é a implementação de uma mudança a nível axiológico e comportamental. Mais uma vez a referência a (UNESCO, 2005) no qual está expressa a transversalidade entre educação e ambiente. Desde que nascemos somos guiados por *essa voz maior* que nos é passada através de gerações e que, ao mesmo tempo, se molda ao tempo em que existimos. Por vezes, por mais entranhada que esteja em nós essa voz que sempre nos guiou, aparece-

⁴ “Mundo” enquanto sinónimo de “Natureza”.

⁵ A Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável é «um conjunto de parcerias que procura reunir uma grande diversidade de interesses e preocupações. É um instrumento de mobilização, difusão e informação (...) é uma rede de responsabilidades pela qual os governos, organizações internacionais, sociedade civil, setor privado e comunidades locais ao redor do mundo podem demonstrar seu compromisso prático de aprender a viver sustentavelmente» (UNESCO, 2005, p.9). Esta área de estratégia finaliza o documento *Plano Internacional de Implementação* que surge como “resultado de amplas consultas com as agências das Nações Unidas, governos nacionais, organizações da sociedade civil, ONGs e especialistas” (UNESCO, 2005, p.2).

nos como uma necessidade primordial repensá-la. O “edifício” teórico que serve de sustentáculo a muitas das nossas ações acaba por ter de ser desfeito - quem sabe se por completo – e, seguidamente, reconstruído.

Com esta observação não há a pretensão de aludir a um qualquer radicalismo mas apenas a constatação que a reestruturação a nível comportamental para ser eficaz - na sua concretização - tem de conseguir abranger a maior área possível de análise e que, por vezes, conclui-se que há a necessidade de analisar as várias vertentes constituintes do processo educativo.

Neste momento, a necessidade de rever os valores que estão na base das nossas ações urge de uma forma cada vez mais imperativa. Uma das razões que justifica essa tarefa – e pela qual é escrito este relatório – está relacionada com a problemática ambiental. Não me proponho fazer uma crítica negativa ao atual modelo de ensino institucionalizado apenas avançar, através das ideias de alguns autores (Rios, T. A., 2008; Jares., R. Xesús., 2007) propostas que têm o intuito de recriar espaços – físicos, mentais e emocionais – que estejam à altura dos desafios dos novos tempos. Ao falarmos de *reeducação* na comunidade escolar falamos, obrigatoriamente, também de *reeducação* de todo o meio educativo extraescola.

Portanto não podemos falar de propostas que sejam incidentes apenas no núcleo escolar mas sim daquelas que acabam por abranger outros espaços onde se desenvolve a tarefa educativa. O processo educativo não começa quando nos sentamos pela primeira vez numa secretária de sala-de-aula, esta ideia é erradicada quando damos conta de todos os condicionantes que abarcamos e que, são anteriores ao contacto com esta realidade.

Com Rios (2008) vamos pensar quais as questões que se colocam hoje à filosofia, qual a importância da didática na formação para a *felicidadania* e a constatação de uma desvinculação entre a teoria e a prática. Com Jares (2007) vamos pensar o conceito de convivência, quais os conteúdos constituintes de uma pedagogia da convivência e fazemos uma análise do problema da convivência. Com Perrenoud (2005) defendemos a ideia de que não há uma cisão completa entre a responsabilidade social e escolar em relação à educação para a cidadania. Finalizamos o primeiro capítulo com a elaboração da noção de *felicidadania* que pensamos com Rios (2008).

Um documento que nos serviu de base para pensarmos a questão da cidadania foi *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras* (2013), elaborado pela Direção Geral de Educação. Ainda dentro da reflexão sobre educação pensamos a Educação para a Sustentabilidade com a *Década das Nações Unidas da Educação para o*

Desenvolvimento Sustentável onde se dá especial ênfase à questão das gerações futuras.

Enquadramento e caracterização do tema escolhido

A escolha por esta temática vem ao encontro da experiência de estágio realizada ao longo do ano letivo de 2012/2013 na Escola Secundária Francisco de Holanda em Guimarães. Por outro lado, corresponde a uma preocupação pessoal com questões relacionadas com as problemáticas ambientais atuais e a inter-relação destas com as problemáticas da vida entre humanos. Todas as áreas que se ocupam do tratamento das problemáticas ambientais são campos de conhecimento complexos e, consoante os seus focos – seja a ecologia, a engenharia ligada às energias renováveis, a arquitetura ecológica etc. – as suas linhas de visão são distintas umas das outras mas o objeto de incidência é o mesmo, o meio-ambiente e a relação humana com o mesmo.

A experiência de estágio veio dar forma a esta preocupação já existente ou, por outras palavras, veio focalizar essa atenção para o domínio educativo. Sem esquecer que toda esta reflexão e todo este processo de aprendizagem foram fomentados pela lecionação, nomeadamente, de aulas da disciplina de filosofia pois, enquanto disciplina, a filosofia contém em si o potencial para a estruturação e desenvolvimento consequente desta temática. Através de todas as características que a tornam um domínio fecundante para o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva dos estudantes ela nutre em si esse potencial de estruturação. Através do desenvolvimento do “exercício pessoal da razão” (Henriques, Vicente, & Barros, 2001, p. 8) fomentando a capacidade de reflexão e da razão e através de um pensamento «ético-político crítico, responsável e socialmente comprometido (...)».

A estrutura do relatório que nos é pedida - no Regulamento geral do ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário- é que se configure como “um trabalho de projeto individual de pesquisa-reflexão-acção de forma a estabelecer uma articulação entre a teoria e a prática”.

Seguindo esta linha o presente relatório tem uma sequência de três capítulos sendo que os dois primeiros capítulos são estruturados por uma componente fundamentalmente teórica de modo a contemplar “o enquadramento/identificação/caracterização do problema/questão/tema escolhido (...)” e, um terceiro capítulo dedicado à “(...) proposta

de uma prática docente relacionada com a superação do problema e/ou a implementação da questão/ do tema escolhido”.

Capítulo 1. Educar para o desenvolvimento ou a construção da felicidadania

O objetivo deste capítulo é fundamentar a articulação entre vários conceitos que serão fundamentais para a compreensão do conceito de felicidadania. O conceito de felicidadania será o porto de chegada da reflexão deste capítulo. Conceitos tais como os de cidadania, democracia, felicidade, qualidade e competência - estando estes dois últimos intimamente articulados – são basilares na construção da felicidadania (Rios, 2008).

Através dessa articulação, pensamos com Rios (2008) nas questões que se colocam hoje à filosofia e à educação, quais são os desafios que se colocam à filosofia e à didática no mundo contemporâneo? (Rios, 2008, p. 38). No mundo atual, ao mesmo tempo globalizado e fragmentado, apresentam-se à filosofia novas exigências no campo do conhecimento e também da ação. Em relação à Didática interessa-nos o seu propósito no domínio do conhecimento enquanto *ciência do ensino* e *arte de ensinar* enquanto prática (Rios, 2008, p. 23). A definição da competência como sendo o *saber fazer bem* revela-se na articulação entre, as dimensões técnica e política, que são ambas mediadas pela ética o que também é aprofundado neste capítulo.

Também se coloca em questão a desvinculação que muitas vezes se verifica entre o discurso e a prática, como por exemplo em Delors encontramos a afirmação de que «a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que ao longo de toda a vida, serão de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, (...) *aprender a fazer*, (...) *aprender a viver juntos* e (...) *aprender a ser*, via essencial que integra os três precedentes»⁶. Teoricamente estas são considerações pelas quais não podemos nutrir discordância mas em correspondência com a realidade concreta não é o que se verifica.

As consequências desta constatação são a inviabilização de uma prática docente competente «A docência e a competência ganham configuração diversa em razão dos princípios que as fundamentam. É necessário, então, investigar princípios e fundamentos, socialmente definidos». Deste modo, o que se torna essencial hoje é «Procurar o fundamento desses valores, perguntar criticamente pelo sentido da atuação do profissional é exigência que hoje se coloca a todos nós» (Rios, 2008, pp. 25,26).

Outros conceitos são analisados ao longo desta reflexão, tais como os conceitos

⁶ Delors, 1998 (citado por Rios, 2008, p.25).

de respeito, solidariedade, a não-violência e a esperança, de modo a completarem a definição de um outro, o conceito de convivência (Jares, 2007). Com Jares (2007) pensamos a questão da convivência e os conteúdos de uma pedagogia da convivência onde esses mesmos conceitos são configurados reflexivamente. A convivência organiza-se em diferentes domínios (familiar, laboral, etc.) e essa organização encerra em si muitas possibilidades que se entrecruzam com variáveis, tais como os sistemas de relação, determinados valores, formas linguísticas, etc., e, dessa forma, constroem-se diferentes modelos de convivência que representam diferentes consequências para a qualidade de vida das pessoas (Jares, 2007, p. 17).

Quando falamos de aprendizagem de um modelo de convivência falamos de algo que é inerente a qualquer processo educativo pois, o ato de aprender a viver num contexto com determinadas regras é um papel que desempenha a educação. Independentemente dos modelos de convivência onde se processa a aprendizagem, à educação é sempre atribuída uma vertente de convivência. Perante esta ideia a questão que deveremos colocar deverá ser sobre «(...)que tipo de convivência aspiramos viver e em que pretendemos educar, conscientes de que em ambas as apostas jogamos uma boa parte do nosso futuro» (Jares, 2007, p. 18).

A convivência faz parte de várias vertentes do processo educativo e, sendo assim, não podemos afirmar que faz parte, exclusivamente, da escola ou, melhor dizendo, dos modelos educativos formais. Porque para conseguirmos harmonizarmo-nos em sociedade de modo a garantir o nosso futuro e porque a convivência constrói-se em diferentes contextos sociais com estratégias e propósitos que nem sempre são coincidentes, é necessário não eleger um único meio como responsável por essa tarefa.

Por outro lado, também é necessário alertar para a possibilidade de suceder o contrário e cairmos em discursos que acabam por diluir a responsabilidade do sistema educativo nessa tarefa. Não nos esqueçamos de que o sistema educativo tem a sua quota-parte de responsabilidade mas que não é total, portanto, a sociedade como um todo tem de assumir essa responsabilidade, de modo compartilhado pelos diferentes contextos sociais, claro que uns mais incidentes do que outros (como o caso da família e da escola), «a missão de construir sociedades de coexistência compete ao conjunto da sociedade, pelo que de modo algum se pode delegar exclusivamente esta responsabilidade no sistema educativo – embora a tenha e seja muito grande, - nem só às famílias» (Jares, 2007).

Defendemos com Jares (2007) que «a educação e a educação para a convivência devem ser consideradas como questões prioritárias para o conjunto da cidadania, com a

liderança das instituições públicas». Se as circunstâncias sociais forem planificadas de modo, por exemplo, a fomentarem relações com base no respeito e na convivência democrática, podem-se tornar facilitadoras de processo e relações sociais na direção da cidadania democrática. Deste modo, «a educação para a convivência e a cidadania democrática *deveria ser considerada um assunto de Estado*, tal como a educação em geral» (Jares, 2007, p. 19). Hoje, mais do que nunca, torna-se necessário uma maior preocupação com a convivência realizadas nos mais variados contextos pois estamos perante «uma maior quantidade de ruturas sociais, uma perda de valores básicos e também um aumento da presença da violência, nas suas múltiplas formas» (Jares, 2007, p. 19).

Ainda com Jares (2007) analisamos o *problema da convivência* como sendo um aspeto que se tornou grande foco de preocupação social e também vários setores do sistema educativo, como o próprio afirma «Preocupação que afecta todos os países do nosso contexto cultural» (Jares, 2007, p. 19). Este problema da convivência traduz-se no «desaparecimento das formas básicas da educação, a indiferença nas relações sociais, a deterioração da convivência, a banalização da violência, etc.». Com Jares (2007) defendemos a ideia de que é necessário «apresentar propostas para fundamentar e operacionalizar a pedagogia da convivência nas escolas a partir de uma perspetiva global e integrada» (Jares, 2007, p. 22).

Com Perrenoud (2005) defendemos também a ideia de que «A sociedade é parte do problema e não pode transferir suas responsabilidades para o sistema educacional» (Perrenoud, 2005, p. 13) e que o sistema educativo necessita de novos meios para poder desenvolver a cidadania. O conceito de cidadania terá o traço deste autor visto que o nosso interesse ao abordar este tema vai ao encontro do seu, no sentido em que o objetivo não é, de forma alguma, tornar este um discurso englobado numa visão floreada sobre cidadania. Nas suas palavras «O que me interessa é contribuir para a reflexão e talvez para a ruptura com a ladainha sobre a cidadania após a qual cada um volta a se dedicar às suas ocupações, como se nada tivesse acontecido» (Perrenoud, 2005, p. 13).

Por fim, chegaremos ao conceito de felicidadania com Rios (2008) que será desenvolvido como nota conclusiva deste capítulo.

1.1 Princípios e práticas pedagógicas

«O que se procura com o gesto de ensinar, senão partilhar um esforço amoroso, que os gregos chamam *philia*, na direção de um saber inteiro, por eles denominado *sophia*, que se coloca sempre à frente, no horizonte, como um ideal a ser constantemente buscado?»

(Rios, 2008, p. 18)

Num momento anterior à definição da temática é pertinente referir qual a ideia de ato educativo com a qual me identifico e que nos vai guiar ao longo deste percurso. No primeiro ano do mestrado houve uma disciplina na qual nos foi proposto pensar nesta questão e traduzir essa reflexão por escrito num pequeno texto. O objetivo seria definirmos, o que entendíamos por educar, o que significava o ato educativo para nós? Para melhor facilitar este trabalho de compreensão, escolhemos um conceito, entre vários apresentados, que definisse a nossa resposta.

Recordo que este exercício foi muito útil enquanto primeira reflexão sobre o ato educativo, refletir, mesmo sendo de uma forma pouco elaborada, sobre o que para nós significa educar, definindo assim à partida um conceito com o qual identificássemos o ato educativo, foi bastante importante.

Depois de analisarmos a raiz etimológica da palavra educação⁷ e de pensarmos o seu étimo *educare* optei instintivamente por este significado, o de nutrir. Recordo também que a explicação dada pelo docente à questão relativa a este significado me fez refletir sobre o mesmo: o verbo “nutrir”, pressupõe um equilíbrio das necessidades de quem é nutrido. Por outras palavras, o ato de nutrir não se assemelha ao de alimentar indiferenciadamente, sem pesar primeiro quais as reais necessidades do sujeito da nossa ação. Nutrir adivinha desde logo um estudo e uma análise prévios do sujeito em foco: Quais as suas carências ou excessos? Qual a melhor forma de proceder? O sujeito que precisa de ser nutrido será sempre o ponto central em torno do qual a ação de quem nutre tem de se desenrolar.

Extrapolando esta metáfora da alimentação para o ato de educar, temos então uma série de pressupostos que devem ser tidos em conta: qual é o objeto da nossa ação? Quais são as suas características que poderão ajudar na seleção e análise dos instrumentos e

⁷ Educação enquanto «Actividade orientada intencionalmente para a promoção do desenvolvimento da pessoa humana e da sua integração na sociedade. A educação não se resume apenas à primeira etapa do processo adaptativo do indivíduo, baseada em aquisições imitativas de modos de comportamento ao ambiente. «A educação (...) como relação interpessoal entre indivíduos racionais e livres». Desta forma, podemos dizer que a intencionalidade, a colaboração intelectual e moral, a sociabilidade e historicidade são conceitos que dão rosto à Educação (Laeng, 1978, p. 141).

métodos utilizados no processo de otimização da sua aprendizagem? Se olharmos para o outro através desta significação do ato de educar, detetamos limitações que, se calhar, de outra forma não o faríamos e nasce um entendimento mais real de quem está a ser ensinado – o aluno entendido como um todo. Da interiorização da necessidade de definirmos para nós mesmos uma boa base concetual sobre esta questão, depreende-se uma noção crucial, a de humildade.

Uma atitude de humildade é componente essencial para conseguirmos chegar a quem precisa de ser educado e, assim, conseguirmos potenciar todas as qualidades em si já existentes. Do lado do educador temos de ter a humildade suficiente que nos permita aceitar que, neste caso, o aluno pode evidenciar capacidades mais desenvolvidas que as nossas ou que domine determinado assunto melhor do que nós.

Ao aceitarmos esta premissa humildemente criamos um caminho de ensino-aprendizagem muito mais construtivo do que se a negarmos. Seguindo este molde, a própria relação professor-aluno acaba por se tornar uma relação fundada no modelo horizontal do ato educativo. Contrariando a visão tradicional do modelo de ensino-aprendizagem esta forma de perceber este processo acaba por se tornar muito mais dinâmica. Assim, a possibilidade de criar novas pontes entre os dois polos do ato educativo, acaba por gerar também novas formas de transmissão do saber. Visto que esta transmissão se faz de forma horizontal em oposição à vertical, (o professor é o possuidor de todo o conhecimento e, portanto, a transmissão faz-se apenas num único sentido: do professor para o aluno) a dimensão relacional é aqui bastante valorizada.

A ideia de centralizar no aluno o foco da aprendizagem nasce com o movimento da Escola Nova no início do século XX onde “ contributos científicos como a especificidade psicológica da criança, a endocrinologia, e a compreensão de algumas patologias do crescimento e do desenvolvimento mental, as características psicofisiológicas da adolescência, os estádios de desenvolvimento intelectual de Piaget, etc.” (Boavida, 2008) foram descobertas que ajudaram nesta transição da pedagogia tradicional para uma nova forma de pensar a criança e o adolescente.

Estas novas descobertas acabaram por produzir um grande impacto ao nível da educação e das formas de ensino-aprendizagem. O que acontece então ao papel do professor? “ Compete ao professor ajudar o processo natural de desenvolvimento, e não o deformar com a sua intervenção” (Boavida, 2008). Esta nova forma de encarar o modelo ensino-aprendizagem não é possível sem a capacidade de conseguirmos ver o outro como um igual dotado de potencialidades que esperam ser descobertas e encorajadas.

Especificada na disciplina de filosofia, esta capacidade permite-nos fomentar uma das finalidades do programa da mesma sendo ela «Proporcionar instrumentos necessários para o exercício pessoal da razão, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica, para a compreensão do carácter limitado e provisório dos nossos saberes e do valor da formação como um *continuum* da vida» (Henriques, Vicente, & Barros, 2001, p. 8). Por vezes, o que se concretiza não se reflete nesta finalidade.

A principal preocupação dos educadores passa por cumprir o programa de forma exata, mesmo que isso signifique excluir uma série de oportunidades de criar espaços de verdadeira transmissão e absorção de conhecimento vivo. Nas palavras de Rubem Alves «O saber sedimentado poupa-nos dos riscos da aventura de pensar» (Alves, 2004).

Por vezes, o necessário radica mesmo numa rutura com o tradicional, numa contestação aos valores de sempre e, assim, numa revisão axiológica de forma clara e pensada. Perguntar *porquê* aos métodos e estratégias e à base em que estes mesmos se apoiam é uma tarefa imprescindível para conseguir uma boa educação.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controlo. (...) Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado. (Alves, 2004, p. 7)

Uma boa educação nem sempre passa pelo cumprimento literal de um programa oficial, há variáveis constituintes do sujeito cujas necessidades de aprimoramento não se encontram trabalhadas nos programas oficiais, como questiona Rubem Alves «Uma boa educação abre os caminhos de uma vida melhor. Mas eu pergunto: as nossas escolas estão a dar uma boa educação? O que é uma boa educação? (...) Mas será mesmo? Será que a aprendizagem dos programas oficiais se identifica com o ideal de uma boa educação?» (Alves, 2004). Em Rios (2008) encontramos a descrição da noção de qualidade e o que é ser de qualidade, percebemos que o termo qualidade pressupõe desde logo na sua definição a ideia de que algo é bom.

Quando falamos de uma educação de qualidade falamos de uma boa educação mas esta qualidade atribuída à educação não é apenas um atributo mas sim um conjunto de atributos, de propriedades que fariam parte da caracterização de uma boa educação

(Rios, 2008, pp. 68,69). O que Rios defende é uma educação da melhor qualidade e não uma educação de qualidade total⁸ pois, uma educação não se quer total, adjetivá-la de total significa cristalizá-la num único modelo o que não pode acontecer com o processo educativo. «O que se deseja para a sociedade não é uma educação de qualidade total, mas uma educação da melhor qualidade, que se coloca sempre à frente, como algo a ser construído e buscado pelos sujeitos que a constroem» (Rios, 2008, p. 74).

Para pensarmos a educação direcionada para um desenvolvimento global do ser humano, tendo em conta todas as suas dimensões temos de aprofundar o próximo ponto.

1.1.1. Educar para a cidadania

Como já foi dito anteriormente, a par de pensarmos uma educação para a sustentabilidade, temos de pensar também uma educação para a cidadania. Visto que estamos dentro do domínio educativo a cidadania é encarada como um processo educativo: «Enquanto processo educativo, a educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo» (Educação, D.G.d., Novembro de 2013. p.1).

A escola enquanto instituição reflete nela muitas preocupações que são transversais à sociedade sendo que, entre várias delas, a que se intitula como sendo a «educação ambiental/desenvolvimento sustentável» é a que nos interessa aqui.

Todos os temas que são transversais à sociedade deverão ser inseridos no currículo também de um modo transversal, segundo o documento *Educação para a cidadania: linhas orientadoras*, (2013). Essa inserção passará tanto pelas áreas disciplinares como em atividades e projetos de modo contínuo «(...)desde a educação pré-escolar ao ensino secundário» (Educação, D.G.d., Novembro de 2013. p.2).

Um outro ponto essencial a destacar neste documento é o facto de referir que esta conceção educativa tem subjacente a noção de interdisciplinaridade⁹: «uma visão

⁸ Referência ao programa de Qualidade Total que se iniciou no mundo empresarial Japonês, na década de 50 que traz consigo o que se denomina “novo paradigma” em administração. Na década de 80 instala-se no Brasil. Este programa baseia-se em competitividade, controle, eficiência e, também é acrescido o conceito de qualidade no sentido de melhorar o “atendimento das necessidades de seus clientes”» (Mezomo, 1995, citado por Rios, 2008,p.72). Este programa alcançou escolas particulares mas também sistemas públicos de ensino.

⁹ Esta ideia será desenvolvida no capítulo 3.

integradora das diversas áreas do saber que atravessa toda a prática educativa e que supõe, para além de uma dinâmica curricular, também uma vivência de escola, coerente e sistemática» e, também, refere a importância dada ao meio na qual a escola está inserida «(...) alargada ao contexto em que esta se insere» (Educação, D.G., Novembro de 2013, p.2).

Esta flexibilidade da abordagem curricular para a cidadania dá margem para ser a escola a decidir como a quer promover, pois não é imposta como uma disciplina obrigatória «a abordagem curricular da educação para a cidadania pode assumir formas diversas, consoante as dinâmicas adotadas pelas escolas no âmbito da sua autonomia, nomeadamente através do desenvolvimento de projetos e atividades da sua iniciativa». Estes projetos e atividades são postos em prática tendo em conta a participação das famílias e as entidades que são parte integrante deste processo.

Sempre referenciada na sua relação dinâmica entre a escola e a comunidade, a educação para a cidadania «(...) pode ser desenvolvida em função das necessidades e problemas específicos da comunidade educativa, em articulação e em resposta a objetivos definidos em cada projeto educativo de agrupamento de escola ou escola não agrupada» (ibidem p.2). Quanto a esta área curricular há vários documentos referenciais que se apresentam como sendo apenas orientadores, sem a pretensão de se tornarem mais do que linhas orientadoras. De entre todas as diversas dimensões da educação para a cidadania há uma em particular que nos importa aqui, sendo ela a Educação Ambiental ou para o Desenvolvimento Sustentável.

De modo resumido esta dimensão foca-se na promoção de um processo de consciencialização ambiental, fomentando uma mudança de atitudes e comportamentos face às problemáticas ambientais atuais. Formar e preparar os alunos para o exercício de uma “cidadania consciente” através da interpretação e avaliação do meio envolvente para formular e debater argumentos de modo a estarem aptos a sustentar as suas posições e opções. Sendo estas «capacidades fundamentais para a participação ativa na tomada de decisões fundamentadas no mundo atual» (ibidem p.4).

Para refletir sobre este documento apoiamo-nos no pensamento de Philippe Perrenoud que faz uma análise sobre a educação para a cidadania e o papel da escola nessa tarefa. Inicialmente perguntamos se realmente deverá a escola ter o encargo de assumir a responsabilidade de inculcar valores que passam ao lado de uma parte da sociedade.

Nas suas palavras «É preciso lembrar que a escola está na sociedade, é fruto dela,

é de onde extrai seus recursos» e que, portanto «sua “autonomia relativa” não a torna um santuário à margem do mundo, nem um superego» (Perrenoud, 2005, p. 9). Por outro lado, é compreensível que queiramos que o sistema educacional se posicione do lado da cidadania e da comunidade mas não podemos exigir que o faça sem abdicar de nada (Perrenoud, 2005).

Desta forma, o autor quer salientar que se não houver uma consciência dos limites da educação «o hino à cidadania mediante a escolarização é uma dupla hipocrisia, um discurso vazio, uma forma ilusória de se livrar do problema real do vínculo social e do respeito às regras da vida em comunidade» (Perrenoud, 2005, p. 10). Estando o sistema educacional vinculado à sociedade onde se insere não podemos pensá-lo como sendo «(...) mais virtuoso que a sociedade da qual extrai sua legitimidade e seus recursos».

Há um paralelo entre estas duas dimensões de modo que se não encontramos na dimensão social a concretização dos valores de solidariedade não vale a pena exigir da escola essa tarefa. Se queremos combater a delinquência e a violência sociais temos de atacar as bases que são responsáveis por esses fenómenos «Não se combaterá a violência ou a delinquência do contrato social fazendo exigências irrealistas à escola, aos assistentes sociais e mesmo à polícia. Se a intenção é combater esses fenómenos, é preciso atacar as suas causas» (Perrenoud, 2005, p. 10).

Para a escola assumir tal tarefa é necessário que a mesma também seja assumida em várias frentes como por exemplo «emprego, imigração, urbanismo, segurança, divisão das riquezas, acesso à saúde, seguridade, relações norte-sul, estatuto das minorias, sistema judiciário e penal, etc.» Para que se pense num trabalho de desenvolvimento da cidadania por parte da escola há uma série de fatores que têm de ser tidos em conta e que sem uma reestruturação dos mesmos não é possível tal objetivo. É necessário “reorganizar prioridades” e ter em conta as alavancas disponíveis «os programas, a relação com o saber, as relações pedagógicas, a avaliação, a participação dos alunos, o papel das famílias na escola, o grau de organização da escola como uma comunidade democrática e solidária» (ibidem p.10).

Uma educação moral com um nome modernizado “educação para a cidadania” não é o suficiente, seria necessário agir em três domínios. Primeiramente «permitir a cada um construir os conhecimentos e as competências necessárias para fazer frente à complexidade do mundo e da sociedade». Este ponto seria para prevenir que os alunos saíssem do meio escolar «(...) desprovidos de meios intelectuais para se informar, para formar uma opinião, para defender um ponto de vista através da argumentação».

Um outro ponto seria «utilizar os saberes para desenvolver a razão (...) pois a vocação dos saberes disciplinares é tornar o mundo inteligível», desta forma, o mundo seria dominado pela inteligência em detrimento da violência. A fragmentação do conhecimento estimulada pelo enciclopedismo dos programas não ajuda à fomentação de uma cultura científica (Perrenoud, 2005) onde se desenvolva a postura reflexiva e de uma ética da discussão. Nas palavras de Perrenoud (2005, p.12):

Assim como a sociedade, a escola diz uma coisa e faz outra. Ela diz que deseja dar a todos uma formação de alto nível, mas não busca os meios pedagógicos para isso. Ela diz que deseja desenvolver a razão, mas vai acumulando as aprendizagens que preparam para os estudos longos. Ela diz que deseja educar, mas passa o tempo todo a instruir.

Não é com a inserção de uma disciplina intitulada Educação para a Cidadania que se vai resolver o problema da contribuição do sistema educativo para a fomentação da democracia. Aliás, primeiramente temos de perguntar do que falamos quando falamos de uma educação para a cidadania? Para responder a esta questão temos de definir em que medida falamos de cidadania, indo buscar o seu significado a *Le Robert* a cidadania é «a qualidade de ser cidadão na Antiguidade aquele que pertence a uma nação, reconhece jurisdição, está habituado a usufruir, em seu território, do direito de cidadania e tem de cumprir os deveres correspondentes» (Le Robert citado por Perrenoud, 2005, p.20).

Hodiernamente este conceito evoluiu e cidadão já não é apenas o que é “relativo ao cidadão” mas sim ao *bom* cidadão. Desde a revolução francesa que a cidadania é outorgada na “maioridade civil” de modo que não pode ser recusada e apenas retirada quando está em jogo uma infração grave à lei comum. Até aí a cidadania só era outorgada a quem garantia suficientemente que era cívico, «agora é preciso preparar para serem bons cidadãos todos aqueles que se tornarão “simples cidadãos” sem nada terem pedido» (Perrenoud, 2005, p. 21). Exatamente por isto se criou a formação cívica pois a instrução e socialização ultrapassa a educação confiada à família e passa a ser confiada à escola.

Neste sentido, a educação para a cidadania é uma forma de traduzir «um projeto de instrução e de educação antigo quanto a escola obrigatória». A necessidade de se dar uma designação, tal como a expressão “educação para a cidadania” pode ter como razão o facto de as sociedades contemporâneas enfrentarem uma *crise* da cidadania e enfrentarem, também, exigências cada vez maiores. O facto de vivermos numa sociedade onde já não existe uma hegemonia de valores, modos de vida, diferentes línguas e etnias, nacionalidades e culturas faz com que todo o aparelho estatal já não consiga introduzir todos dentro do mesmo molde cívico. Desta forma, «o nível de educação não permite

mais doutrinar as massas» (Perrenoud, 2005, p. 22).

Depois da Segunda Guerra Mundial a instrução cívica deixou de ser confundida

com a interiorização intensiva e pouco crítica de alguns princípios morais e com a preocupação de desenvolver um respeito incondicional às instituições, ao trabalho, à família, à lei, acompanhado de uma identificação com a pátria, com uma visão muito nacionalista da história e da geografia.

A descolonização e o enfraquecimento do etnocentrismo dos países ocidentais deram origem a uma nova evolução, a escola é um dos meios onde se pratica a «visão idealista da cidadania». Ao mudar a concepção de cidadania mudam também os meios de educar e instruir. Ao não podermos considerar a escola como um Estado dentro de um estado não podemos também considerar que ela seja responsável pela crise da educação cidadã. Como nos diz Charles Péguy (1904, citado por Perrenoud, 2005, p.24) as crises de ensino são, na verdade, crises da vida, as próprias crises do ensino são crises de vida elas representam crises de vida. Por outras palavras diz-nos que

as crises de vida gerais, as crises de vida sociais agravam-se, misturam-se, culminam em crises do ensino que apreem particulares ou parciais, mas que, na realidade, são totais, porque representam o conjunto da vida social (Péguy, 1904, citado por Perrenoud, 2005, p.24).

Uma outra ideia que nos é trazida por Perrenoud é uma tentativa de não insistirmos numa ideia ingénua de cidadania mas sim encará-la como estando no cerne das disciplinas lecionadas, sendo estas consideradas «o lugar de exercício intensivo da aprendizagem da razão, do respeito aos fatos, da prudência, da argumentação, da escuta, da busca paciente sobre um acordo do que se deve pensar sobre o mundo» (Perrenoud, 2005, p. 14). De alguma forma temos de acabar com uma «dupla ingenuidade» que tem como base a crença de que «uma educação para a cidadania, em uma sociedade democrática, pode transmitir valores que se consideram primordiais às novas gerações ou, ainda, que a escola pode substituir as famílias incapacitadas de prover essa educação» (Perrenoud, 2005, p. 49).

Esta crença é ingénua pois há valores que nem sempre são respeitados pelo sistema político que, por sua vez, considera a escola como sendo o lugar da transmissão dos mesmos. A sociedade que tem como componentes «o uso indevido de informação privilegiada, a fraude fiscal, as poluições selvagens, os acordos ilegais, o financiamento secreto de partidos políticos» é a mesma sociedade que exige que a escola *edueque melhor*

para a cidadania. Por outro lado, é ingênuo porque nós enquanto seres humanos não somos naturalmente bons nem faz parte da nossa natureza abdicar da nossa autonomia de modo espontâneo, por respeito à autonomia do outro. O “contrato social” não aparece como evidente mas sim como uma construção necessária, como um *mal necessário*¹⁰, concluímos que seria melhor um contrato social do que a sociedade tornar-se uma selva, teríamos mais a perder se assim fosse.

Com Perrenoud defendemos que «A cidadania fundamenta-se em um *cálculo* a que os bons sentimentos não resistem» (Perrenoud, 2005, p. 50). A cidadania torna-se um problema de todos que não pode continuar vinculado à educação moral nem mesmo continuar como «uma disciplina entre outras» pois não será com «um estatuto preciso, uma dotação horária adequada e professores qualificados» que se vai alcançar o objetivo. Quando dizemos que a cidadania se torna um problema de todos queremos especificar o papel dos educadores nesse aspeto «Não seria mau que o controle social e a educação moral ou cívica voltassem a constituir um problema de todos e, antes de tudo, daqueles cuja profissão é instruir» (Perrenoud, 2005, p. 52).

Tendo em conta estas considerações, a solução seria «desenvolver a democracia participativa na escola, instituindo todo o tipo de conselhos e espaços de discussão», também poderíamos recorrer a Freinet e à pedagogia institucional para «estabelecer concelhos de alunos, na escala da sala de aula ou do estabelecimento escolar». Se na verdade a educação para a cidadania não se verifica como preocupação de todos os cidadãos, então será um problema de todos os professores. Agora a questão é saber até que ponto «eles estão dispostos a inserir a aprendizagem da cidadania em seu próprio ensino, em sua própria disciplina» (Perrenoud, 2005, p. 53).

«A relação com o saber e com a razão está na base da cidadania, mais do que os bons sentimentos» esta é uma ideia de base de todas as pedagogias novas. A questão que se coloca é qual razão porque esta confirmação é tao evidente para os partidários da escola nova e não o é para a maioria dos professores? A resposta de Perrenoud (2005) é porque talvez haja uma preferência das questões em detrimento das perguntas e também uma preferência por permanecer na zona de conforto das aquisições consolidadas em vez de optar por descobrir e analisar as «zonas de sombra ou de incerteza» (Perrenoud, 2005, p. 53). A orientação dos programas, dos manuais, da formação dos professores é feita no sentido «de uma transposição didática que arrebatava o conhecimento de suas raízes

¹⁰ Expressão utilizada por Perrenoud (2005) em itálico.

ideológicas ou metafísicas, de sua história, de suas controvérsias (...) dos valores e dos interesses que ele enfraquece ou reforça na sociedade». Agora perguntamos qual a finalidade disto? A verdade é que esta transposição «afasta o saber dos seus usos passados ou contemporâneos, das práticas sociais que lhe dão sentido, dos debates éticos correspondentes.

A resposta poderá ser porque essa visão assética dos saberes «dê ao ensino uma certa *neutralidade* que livre da suspeita de transmitir à escola uma ideologia eventualmente contrária aos valores ou à fé dos pais» (Perrenoud, 2005, p. 54). Por outro lado, porque os saberes descontextualizados «autorizem mais legitimamente uma pedagogia transmissiva, que restrinja ao máximo a pesquisa e o debate». Há um outro obstáculo antes destes todos que é «a preferência dada pelo sistema educacional e pela maioria dos seus agentes e usuários à quantidade de saberes transmitidos, em detrimento da qualidade de sua assimilação e de um trabalho sobre a relação com os saberes e sobre o seu sentido».

Portanto, conclui-se que para que realmente a cidadania seja construída no saber teremos de optar pela diminuição da quantidade de conteúdos lecionados sem abdicar do essencial de modo a «construí-lo mais lentamente, progressivamente, dialeticamente, no tateio, na busca e no debate» (Perrenoud, 2005, p. 54).

Para Perrenoud a solidariedade é uma área de exploração para a escola, é uma componente da cidadania afirmando que

Não existe sociedade democrática sem um mínimo de solidariedade (...) O contrato social é, antes de tudo, um contrato: um arranjo satisfatório para as diversas partes, cada uma se preocupando legitimamente com seus próprios interesses, mas com visão e senso estratégico bastante amplos para compreender que a reciprocidade, a médio prazo, é uma vantagem, ainda que imponha obrigações. (Perrenoud, 2005, p.16)

Uma das questões que se coloca é de que forma podemos educar para a solidariedade dentro de uma sociedade que ela mesmo é pluralista, individualista e sem sucesso da educação moral? Uma das respostas que encontramos em Perrenoud – entre outras que não vamos aprofundar aqui – seria um combate à indiferença que, por sua vez, se tornaria num combate à violência. Segundo Dejours (citado por Perrenoud, 2005, p.80) nós conseguimos adaptar uma elevada capacidade de indiferença perante a fome no mundo, a guerra ou a miséria por exemplo. Essa indiferença esconde em si temores que se manifestam na proteção que encontramos em nos consciencializarmos de que “apenas acontece aos outros”, tentamos sempre descartar o risco em relação a nós. Mesmo que

muitos de nós sejamos movidos por uma determinada compaixão, até sincera, pelos “males” dos outros, é uma compaixão evasiva. Nada vamos fazer para mudar essa realidade mesmo tendo consciência que ela existe mesmo *ao nosso lado*¹¹.

Para Perrenoud é a indiferença que está na raiz «do dismantelamento do vínculo social, da violência, na raiz das segregações, das exclusões». O autor relembra ainda um paralelo feito por Dejours em relação aos regimes totalitários, lembra-nos que

Hitler não fez o terceiro Reich sozinho, que uma grande parte da sociedade alemã colaborou ativamente ou se omitiu, considerando mesmo que (...) era muito justo perseguir judeus, comunistas e outros resistentes à ordem.

Hoje, para além de não existirem sociedades fascistas, todos os dias aceitamos coisas inaceitáveis a nível humano, tapamos os olhos a factos evidentes de miséria, de sofrimento de categorias inteiras e isto «porque não queremos assumir o risco de nos mobilizar». Para se conseguir uma educação para a cidadania é necessário fomentarmos a educação cívica, «formar um bom cidadão, capaz de compreender as leis, de votar, de desenvolver um papel ativo e responsável na comunidade» (Perrenoud, 2005, p. 81). Podemos então falar de solidariedade, tanto no sentido planetário como no sentido local, sendo que hoje a educação para a cidadania «consta do programa de todos os colóquios» também poderia ser direccionada para uma *educação das solidariedades*. Hoje ainda se educa onde a educação pedagógica é possível, a degradação das relações entre gerações não se verifica por toda a parte. Portanto, o apelo é, educar antes que seja tarde demais! Ir para além do discurso, perceber que a educação moral já não surte efeito e que, portanto, «É hora de vincular mais estreitamente a educação para a cidadania e para a solidariedade à construção de saberes e de competências» (Perrenoud, 2005, p. 82).

Com Jares (2007) também tratamos a solidariedade, entendida como um dos conteúdos básicos de uma pedagogia da convivência. Para chegarmos a esses conteúdos básicos precisamos de fazer um enquadramento dos modelos da convivência¹². Todas as diferentes formas de relação e de códigos de valores dão origem a diferentes modelos de convívio que podem-se inserir em sociedades diferentes ou mesmo dentro da mesma sociedade. Seguindo-se da família, o sistema educativo «é o segundo grande espaço de socialização nas nossas sociedades», Jares anuncia-o como sendo «o artefacto cultural»

¹¹ Itálico meu.

¹² Por conviver entendemos «viver uns com os outros baseando-nos em determinadas relações sociais e em códigos de valores, necessariamente subjetivos, no espaço de um contexto social determinado (Jares, 2001^a e 2001^b citado por Jares, 2007, p.27)». Salientemos a ideia de que conflito e convivência são «duas realidades sociais inerentes a toda a forma de vida em sociedade».

que acaba por «gerar rituais que deixam marcas no âmbito da convivência». Determinados modelos de convivência são estimulados pelos professores e professoras «através das estratégias educativas, os formatos organizativos e estilos de gestão, o modelo de professores, os modelos de avaliação, etc.» (Jares, 2007, pp. 28,29).

Todos os restantes campos estão inseridos num «contexto político, económico e cultural dominante» onde estabelecem inter-relações entre eles, daqui surge o porquê do condicionalismo, tanto por parte da convivência em relação ao contexto sociopolítico como o contrário. Por esta razão a pedagogia da convivência não pode esquecer «as condições para entender e explicar determinados processos sociais e educativos, assim como para planificar a sua intervenção educativa» (Jares, 2007, p. 30). O que constatamos atualmente é que tanto a nível local, nacional e internacional «estamos num contexto de políticas neoliberais e conservadoras que não favorecem modelos de convivência democráticos e respeitadores dos direitos humanos».

Esta afirmação é fundamentada por Jares (2005a, pp.30-55, citado por Jares, 2007, p.30) referindo que o modelo neoliberal está assente em quatro premissas «Está construído por uma minoria; é um processo de domínio e não de interdependência; favorece a polarização e a desigualdade social e, por fim, atenta contra o bem-estar». Os espaços para uma prática da cidadania autêntica e uma convivência democrática são cada vez menores em detrimento de um «sistema de democracia formal mercantilista e televisiva». Este sistema deixa claras as desigualdades sociais e quais os setores sociais que são excluídos do Estado e por isso, que vivem à margem do direito a uma convivência democrática.

Desta forma, podemos concluir que «Neste cenário, mais que cidadãos, querem converter-nos em meros espetadores/clientes, substituindo o *viver* pelo *consumir*, o decidir pelo delegar» (Jares, 2007, p. 31). Através da análise de alguns dos modelos da convivência podemos perceber «os conteúdos de uma pedagogia da convivência», que são variados na sua natureza «morais, éticos, ideológicos, sociais, políticos, culturais e educativos, fundamentalmente». Agrupando-os em três diferentes categorias analisamos alguns deles de cada uma dessas, tais como, da categoria dos conteúdos de natureza humana, os da dignidade e da felicidade¹³, pertencentes aos conteúdos de relação analisamos o de solidariedade, dentro da categoria de cidadania analisamos todos de modo global. Como não podemos desenvolver todos apenas nos centramos nos que

¹³ A felicidade é, também, um conceito analisado por Rios (2008).

importam para a nossa reflexão.

Partimos, com Jares (2007, p.32), «do conjunto dos direitos e deveres integrados na “Declaração Universal dos Direitos Humanos”. O porquê desta escolha é defendido pelo autor referindo que os direitos humanos «representam o pacto mais sólido para uma convivência democrática, além de representarem o maior consenso jamais conseguido na história da humanidade sobre valores, direitos e deveres para viver em comunidade».

O respeito e o diálogo são dois fatores indissociáveis, sem diálogo não há respeito e «A verdade é que se falta o respeito, a convivência torna-se impossível ou, pelo menos, transforma-se num tipo de convivência violenta e não democrática» (Jares, 2007, p. 36). O diálogo aparece-nos como um contributo significativo para a melhoria das relações humanas, nas organizações humanas em que ele é utilizado como estratégia de resolução de conflitos habitual, a incidência dos mesmos diminui e a sua resolução é facilitada. Nas palavras de Jares (2007, p.36) «Quando se rompe o diálogo, está-se a inviabilizar a possibilidade da convivência em geral e da resolução de conflitos em particular».

Jares apresenta-nos o conceito de solidariedade, introduzido na sua pedagogia da convivência, de um modo muito completo no sentido em que liberta-o da aceção simplista com que muitas vezes é tratado¹⁴, é exatamente essa visão de solidariedade que defendemos nesta reflexão. Solidariedade definida como «uma qualidade do ser humano que devemos aprender e desenvolver desde a primeira infância» e que «nos leva a partilhar os diferentes aspectos da vida, não apenas os aspectos materiais mas também os sentimentos» (Jares, 2007, p. 36).

Poderemos ainda dizer que *«a socialização e a aprendizagem da convivência, para serem plenas, requerem solidariedade, porque não há forma de conviver sem partilhar, sem o cuidado, sem a entrega ao outro»* (Jares, 2007, p. 36). Solidariedade também entendida como uma qualidade que tem de ser parte constituinte do sistema educativo «não só para o dotar de melhor qualidade, mas também para aumentar as possibilidades de realização e de felicidade». Esta conceção de solidariedade ligada à noção de felicidade diz-nos que não estamos a encarar a solidariedade apenas enquanto «princípio ético ou categórico, como afirmava Kant (...) mas é também uma forma de orientar a vida, e ser, por isso, mais feliz». Garcia (1994, p.63 citado por Jares, 2007,

¹⁴ Jares (2007, p.36) esclarece que não quer, de todo, excluir essa aceção mas sim dar ao conceito em causa uma aceção de carácter mais humanista «preferimos contextualizá-la como necessidade de humanização, possibilidade de realização e felicidade».

p.37) diz-nos que habitualmente a compaixão gera solidariedade mas nem toda a compaixão apenas

Aquela que reconhece o outro como um outro, aquela que se realiza como um exercício de reconhecimento. À estrutura originária da solidariedade pertence a qualidade do reconhecimento que nasce da dialética entre mutação e comunhão. A acção voluntária acolhe o outro radicalmente “por ser quem é”; pela solidariedade, saímos de nós mesmos em direcção ao outro e, ao encontrá-lo, acabamos por nos encontrarmos a nós mesmos nele.

Esta compaixão exige que se pratique um determinado tipo de ação pois é «esse partilhar sentimental e/ou material que nos impulsiona a anular ou a *transformar as situações injustas*», através da justiça a solidariedade exige também a necessidade de se realizar essa transformação, assumindo assim «um compromisso de *mudança social, política, económica e cultural*»¹⁵. A nível pessoal indicamos mais duas características essenciais para a realização da solidariedade, o carácter voluntário e o desinteresse. Como nos diz Javier Lucas (1998, p.134 citado por Jares, 2007, p.38) «a solidariedade seria o contrato de dever e, por conseguinte, de direito. *O reino da solidariedade é o da ética, da virtude*¹⁶, não o das instituições, não o do Direito e do Estado». Com esta referência a Lucas, Jares não quer afirmar que não devemos exigir ao Estado «políticas de solidariedade dentro e entre países» mas sim que deve haver um meio-termo entre «o nosso compromisso activo e directo» e «as nossas exigências ao Estado para que desenvolva as ditas políticas de solidariedade».

Concluindo a reflexão do conceito de solidariedade por Jares podemos dizer que tem de haver, do ponto de vista educativo, uma manifestação da solidariedade por parte dos vários domínios sociais, ou seja, «que a solidariedade faça parte da cultura». Em sentido inverso «para que a cultura da solidariedade seja viável, necessita de impregnar o tecido social e cultural em que nos desenvolvemos, chegando a ser um elemento consubstancial dos mesmos» (Jares, 2007, p. 38).

A felicidade¹⁷ é apresentada através da dicotomia entre o ser e o ter que está muito presente nas nossas sociedades de hoje, cedendo a balança muito mais para o domínio da posse, do material. Jares não afirma que crê na convicção de que é possível ser feliz sem um mínimo de condições materiais, economias aliás, afirma que «É evidente que a

¹⁵ Itálicos meus.

¹⁶ Itálico meu.

¹⁷ Conceito que também será apresentado por Rios (2008).

felicidade requer determinadas condições materiais, como também de saúde e de outras conjunturas sociais como podem ser a qualidade e o prazer no trabalho» (Jares, 2007, p. 50). Jares quer-nos chamar a atenção para o domínio económico que se faz sentir nas nossas vidas, de tal modo que a nossa noção de felicidade encontra-se extremamente condicionada por ele. Por vezes ela chega mesmo a ser secundarizada, «inclusive absurda ou impossível, ou, ainda, subordinada ao êxito económico».

Esta constatação faz-se sentir através da substituição da felicidade nos discursos educativos pela «sujeição da educação ao sector económico» e, também, no domínio académico pela consideração da felicidade em função dos resultados académicos. Por outro lado, o objetivo não é defender o «tipo de discurso obsessivo com a felicidade, apresentada no plano individual». Com Jares defendemos que a felicidade caracteriza-se por ter na sua essência mais do que o carácter estritamente pessoal pois «é cruzada por circunstâncias pessoais, sociais e culturais». A felicidade está, assim, condicionada pelas relações sociais e pela cultura. Para além destas duas condições, a imaginação e a capacidade de sentir paixão pela vida são outras duas condições muito importantes, sendo a última, nas palavras de Russell (1991, p.151 citado por Jares, 2007, p.51) «o indício mais universal e distintivo dos homens felizes».

Para além destes fatores apresentados, que podemos chamar de fatores agregadores da convivência, existem aqueles a que chamaremos de desagregadores da convivência, cujo papel é esse mesmo, dificultar o fluxo harmónico que se deve gerar nas relações sociais. Dentre todos os que poderíamos enunciar vamos apenas referir aqueles que se apresentam mais convenientes para ajudar a esta reflexão, como o medo, os fundamentalismos e o domínio. Jares (2007, p.57) trata o medo na sua aceção social e define-o como sendo «um sentimento que é produto das interações e interpretações que estabelecemos com o que nos rodeia», portanto, algo que é construído. O autor defende a existência de duas componentes que constituem qualquer relação social, uma de carácter emocional subjetiva e outra relacionada com as causas responsáveis pela produção da mesma. A resposta educativa em relação à realidade construída que é o medo é necessária, devido tanto «pelos efeitos que tem quer nas pessoas individualmente, quer nas sociedades ou coletivos sociais».

O autor avisa-nos para não confundirmos as relações que têm como estratégia a implementação do medo - como por exemplo o que se verifica nas pedagogias autoritárias – com as relações que tem por base o respeito que é imprescindível para o bom funcionamento de qualquer projeto educativo democrático. Nas palavras de Jares (2007,

p.58) «Os professores devem ser respeitados, mas nunca temidos; devem fazer-se querer, e não odiar». No domínio social e político, deveríamos pensar sobre «a pesquisa e formação sobre a importância do uso social do medo» e, com ela deveríamos contestar as políticas que fomentam o medo. Visto que este é um processo que «debilita as possibilidades de cidadania, individual ou coletiva».

Como consequência deste uso social do medo podemos ainda dizer que «atados pela insegurança, angústia, impotência, desorientação e terror, vemos minada a nossa capacidade de pensar com clareza, de nos concentrarmos ou tomarmos decisões» (Marcos, R. L., 2002, p.67 citado por Jares, 2007, p.58).

Portanto, tanto a nível social como educativo é necessário combater o medo pois se considerarmos que «este sentimento obstaculiza a racionalidade, a convivência, o pleno exercício da cidadania e a solidariedade, é óbvio que ele nega a própria essência do sentido educativo», isto claro, mediante a concepção de educação que acolhemos com Jares.

Numa pedagogia da convivência que tem por base a Declaração Universal dos Direitos Humanos, jamais poderíamos deixar de considerar os fundamentalismos como um dos principais fatores desagregadores da convivência. Como sabemos, os fundamentalismos assentam «em princípios que impõem uma verdade que não pode ser discutida e muito menos criticada, negando toda a reflexão e apreciação crítica, a autocrítica e a crítica» (Jares, 2007, p. 59). Sendo essas características inerentes a uma «autêntica educação e a uma convivência democrática e livre» jamais se poderia pensar uma convivência democrática com base nos princípios pelos quais os fundamentalismos se regem. Como nos diz Boff (2003, p.25 citado por Jares, 2007, p.59) «o fundamentalismo representa a atitude de quem confere um carácter absoluto ao seu ponto de vista pessoal».

Jares alerta-nos para a necessidade de erradicar a ideia de que o fundamentalismo se dá apenas no domínio religioso e, particularmente na religião muçulmana, existem fundamentalismos «católicos, protestantes, muçulmanos, judeus -, económicos – o capitalismo como único sistema possível de organização social, políticos, ideológicos, pedagógicos, artísticos, etc.». A história do ocidente está repleta de acontecimentos fundamentalistas marcados por consequências trágicas.

Como último fator desagregador de convivência temos o domínio que se caracteriza por ter na sua base uma «justificação fundamental que apela a pretensas legitimações de superioridade (...) outorgadas por mitos assentes em supostas leis

naturais, destinos da história, eleições divinas, etc.» (Jares, 2007, p. 62). A própria ideia de domínio já encerra em si a noção de violência, para termos domínio precisamos de usar a violência como forma de garantir o lugar de dominador, a violência surge aliada ao intuito de exercer o domínio sobre o outro. O domínio como mito pois «A história e a cultura em que vivemos transmitem a mitificação das vitórias militares, a conquista, a colonização, a vitória sobre o outro, *o domínio em definitivo*¹⁸».

O apelo de Jares seria para nos tentarmos colocar no lugar do outro e compreender e sentir o que é estar do outro lado, entendermos que «a nossa realização pessoal ou, se preferirmos, a nossa felicidade, não devem, em caso algum, ser fruto da derrota, da humilhação e da exploração do outro» (Jares, 2007, p. 63).

Com Rios (2008, p.36) pensamos a relação entre didática e filosofia situados no mundo de hoje, tentar perceber quais são «as características do contexto nos quais eles se exercem, para que se descubram as determinações a que estão sujeitos, as alternativas para o seu acontecer as possibilidades que se colocam em seu horizonte». Segundo Hobsbawm, nas palavras de Rios, estamos perante aquilo a que chama de “pressentismo” que se caracteriza por ser «uma consideração apenas do momento presente, desligamento das raízes do passado e ausência de perspectiva em relação à continuidade da vida e da história». Perante este cenário, o que se verifica é a desacreditação na arte de ensinar e na necessidade de refletir «A responsabilidade pelo ensino está dispersa – todos ensinam todos. Não há, também, tempo e lugar para a reflexão» (Rios, 2008, p. 36).¹⁹

Como nos diz Japiassu (1997 citado por Rios, 2008, p.36)

O mundo contemporâneo, marcadamente dominado pelo pensamento tecnocientífico, pensamento este que leva os homens a exteriorizarem comportamentos desencantados face à política e adotarem atitudes céticas face aos valores, parece não reservar um papel relevante ao pensamento propriamente reflexivo.

Para além de confirmarmos esta constatação, de que vivemos num mundo onde não há convite para uma reflexão filosófica nem uma preocupação com o ensino, constatamos que encontramos «no campo da educação a perspetiva de uma resignificação da ciência do ensinar, uma crença na ampliação das possibilidades da Didática». Encontramos também um recurso à filosofia «como um instrumento sempre

¹⁸ Itálico meu.

¹⁹ Rios também apresenta “o lado positivo da globalização” - para além do desencantamento do mundo em que vivemos no qual se constata o desprezo pelos valores fundamentais do humano «alguns estudiosos vêem efeitos positivos, como a superação do isolamento nacional, a internacionalização de movimentos sociais, a consideração do pluralismo cultural e mesmo a busca de um mundo solidário porque mais interligado» (Rios, 2008, p. 42).

novo – e renovado – de pensar as contradições do mundo» (Sautet, 1995 citado por Rios, 2008, p.37).

A filosofia permite-nos compreender o mundo em que vivemos, permite-nos «Ver com clareza, abrangência e profundidade a realidade, assumindo diante dela uma atitude crítica, é a tarefa constante do filósofo (...)» (Rios, 2008, p. 44). Uma tarefa de desvelamento da significação, uma tarefa de compreensão e, por compreensão entendamos «uma atividade interminável, por meio da qual, em constante mudança e variação, aprendemos a lidar com nossa realidade, conciliamo-nos com ela, isto é, tentamos nos sentir em casa no mundo» (Arendt, 1993 citada por Rios, 2008, p.44).

Rios (2008,p.45) apela para a necessidade de

Resgatar o sentido da razão que, como característica diferenciadora da humanidade, só ganha sua significação na articulação com todos os demais “instrumentos” com os quais o ser humano se relaciona com o mundo e com os outros – os sentidos, os sentimentos, a memória, a imaginação». As questões colocadas filosoficamente são questões que tem «um *sentido de movimento*, de caminhar constante, de *perguntar sempre*²⁰²¹.

O ser-humano é mais do que um animal racional, é um animal simbólico, a racionalidade articula-se com essas outras potencialidades, com esses outros instrumentos que o homem possui para transformar a realidade. Estas são questões que não procuram respostas definitivas e que geram sempre outras e novas questões pois, nas palavras de Sautet (1995, p.14 citado por Rios, 2008, p. 46)

A vocação do filósofo não é de se calar. Não é se dobrando sobre si mesmo que ele desempenha seu papel. É na rua, na cidade, misturando-se à vida de cada um, preambulando pela praça do mercado, no meio da multidão dos vendedores e dos que se divertem. Interrogando uns e outros. Questionando. Não porque ele sabe, porque ele dispõe de um saber superior, mas, ao contrário, porque ele inveja os que sabem ou pretendem saber. Ele quer saber, mas não quer ser enganado. E, se há uma coisa a ensinar, é isto. É preciso aplicação, método, atenção, concentração, calma, mas também o inverso: o confronto com o real, a proximidade com a loucura, o afrontamento com aqueles que pretendem abusar dos outros. A meditação e a luta. O silêncio e o vozerio. A solidão e a agora.

É através da admiração que o homem tem o primeiro impulso para fazer filosofia. Com Rios (2008, p.46) perguntamos «o que provoca nosso espanto, hoje? De que

²⁰ Itálicos meus.

²¹ Articulando com a concepção de educação defendida por Rios (2008, p.60,61), os sentimentos, a imaginação, e os sentidos são instrumentos de atuação na realidade e criação de saberes e valores. Desta forma, poderemos considerar o bom ensino como aquele que estimula o desenvolvimento integral de todos esses instrumentos e não apenas o estímulo de «uma valorização hipertrofiada da razão, como instrumento superior de construção de conhecimento».

duvidamos? Quais são as situações-limites que nos desafiam?», é através da reflexão crítica que vamos encontrar as respostas às nossas perguntas. Se pensarmos nas relações sociais e na conduta dos indivíduos podemos constatar que «a demanda pela Filosofia no mundo contemporâneo abriga a uma preocupação *ética*». Claro que esta preocupação aparece com bastante frequência na história da filosofia mas é revestida de uma nova forma perante o mundo em que vivemos hoje.

Se trouxermos esta perspectiva ética para pensarmos o porquê de ensinar e o porquê de ensinar bem percebemos a relação entre filosofia e didática, «perguntar pelos valores que fundamentam o trabalho do professor e pelos fundamentos desses valores e iluminar o espaço desse trabalho de maneira e descobrir rumos na direção de uma *vida feliz*, de uma *sociedade justa*»²². Através deste revestimento ético da filosofia hoje temos como principal preocupação o bem comum, como finalidade da ação educativa e, portanto «O objetivo último do ensino, como socialização de conhecimento, é a contribuição para a realização da cidadania» (Rios, 2008, p. 61).

Com Rios distinguimos o conceito de ética do de moral, etimologicamente, ética vem de *ethos* que se traduz pela “morada do homem” (Vaz, 1988 citado por Rios, 2008, p.100), significa «espaço construído pela ação humana, que transcende a natureza e transforma o mundo, conferindo-lhe uma significação específica». Portanto *ethos* é domínio cultural que é transformado pelo humano e é aqui que se manifestam os valores, como nos diz Rios (2008, p.101) «Valorizar é relacionar-se com o mundo, não se mostrando indiferente a ele, dando-lhe uma significação». A relação entre *ethos* e costume, quando este último “vai ganhando força” instala-se o *dever* e, com ele, regras de conduta que acompanham o agir humano e, conseqüentemente, «uma forma de agir que é exigida socialmente, para que os indivíduos possam participar do contexto, nele interferindo e relacionando-se uns com os outros».

A moral será então este conjunto de normas estabelecidas, «A moralidade é constituinte do comportamento dos indivíduos e está presente em todas as sociedades». Aqui superamos a *physis*, estamos no espaço da cultura, definimos o mundo dando-lhe uma significação sempre através do discurso entre o que as coisas são (*physis*) e o que elas devem ser (*ethos*). Nas palavras de Habermas (1991 citado por rios, 2008, p.103) «a moral pode ser entendida como um mecanismo protetor que serve de compensação à vulnerabilidade estruturalmente inscrita nas formas de vida socioculturais».

²² A relação entre felicidade e cidadania que se verá mais à frente na reflexão.

A nossa vida, humana, é uma vida política, que se instaura com o *ethos*, configurando-se na Pólis, assim se caracteriza a nossa condição humana. Nas palavras de Arendt (1998 citada por Rios, 2008, p.104)

Zoon politikon: como se houvesse no homem algo político que pertencesse à sua essência – conceito que não procede; o homem é a-político. A política surge no entre-os-homens (...) não existe nenhuma substância política original. A política surge no intraespaço e se estabelece como relação.

Por ser no espaço político que transita o poder e que se assumem compromissos que se articula política com moral e ética. Clarificando a distinção entre moral e ética entendamos que a moral tem correspondência com o *ethos* e não com a ética. Rios (2008, p.104,105) refere-se à ética como «*reflexão crítica sobre o ethos*» pois, é exatamente isso que a ética faz «ela *pensa criticamente sobre a moral*, como conjunto de valores, princípios que orientam a conduta dos indivíduos e grupos nas sociedades». Portanto, podemos perceber a importância do caráter reflexivo e não normativo que a ética possui, não se limita a um plano restrito e circunstancial, podemos dizer que ela

Implica um salto a partir da moral, um novo regime da inteligência, mais do que uma mudança de conteúdos valorativos. Um modelo de humanidade moralmente vigente pode ser recuperado pela ética, que ao clarificá-lo e fundamentá-lo o situaria numa nova órbita. Permanecendo igual teria mudado de estado. Aquilo que era objeto de uma crença passa a ser a afirmação constituinte. E isso altera completamente sua natureza (Marina, 1996, p.108 citado por Rios, 2008, p.105).

Quando o indivíduo avalia para além dos valores que lhe são colocados circunstancialmente e «leva em consideração a perspectiva do bem comum» já estamos perante “um gesto moral” revestido de uma feição ética. Daqui se depreende que na ação docente se reivindique uma «dimensão ética da competência» na medida em que competência supõe algo de boa qualidade, «a algo que se exercita como se deve ser, na direção não apenas do bem (...) mas do bem comum. Daí a perspectiva ética» (Rios, 2008, p. 106). Desta forma, a ética torna-se fundamento para todos os outros domínios da competência²³ pois esses terão que se apoiar em princípios éticos.

Com Rios (2008, p.109) podemos concluir o tipo de cidadania que precisa de ser formada com o exercício da docência competente só pode encontrar o seu sentido «num espaço democrático, que também demanda um esforço de construção coletiva e no qual

²³ Os que não aprofundamos aqui mas que são eles: o domínio técnico e estético da competência.

dilemas e conflitos estão a nos desafiar».

1.1.2. Educar para o Desenvolvimento Sustentável

A educação para o desenvolvimento sustentável é um esforço vital e eterno que desafia indivíduos, instituições e sociedades a olhar para o dia de amanhã como um dia que pertence a todos nós ou não pertencerá a ninguém. (UNESCO, 2005)

Em 1992, a conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, intitulada por Conferência da Terra, deu prioridade ao papel da educação para alcançar «um tipo de desenvolvimento que respeitasse e protegesse o meio ambiente natural». A proposta assentaria numa reorientação da educação «com o objetivo de incentivar valores e atitudes de respeito ao meio ambiente e considerou maneiras e meios de se fazê-lo» (UNESCO, 2005, p.25). Esta visão foi ampliada, por ocasião da Conferência de Joanesburgo que ocorreu em 2002, para passar a abranger a justiça social e a luta contra a pobreza como «princípios primordiais do desenvolvimento que deveria resultar sustentável. Ao serem enquadrados aspetos humanos e sociais do desenvolvimento sustentável passa-se a consideram que «solidariedade, igualdade, parceria e cooperação eram tão fundamentais para a proteção do meio ambiente quanto as abordagens científicas».

Ainda a propósito da Conferência de Joanesburgo, para além de uma reafirmação dos objetivos educacionais dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (OMD)²⁴ e do Marco de Ação de Dacar do Programa Educação para Todos (EPT)²⁵ foi proposta a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável «como uma maneira de sinalizar que educação e aprendizagem encontram-se no centro das abordagens para o

²⁴ Os Objetivos do Desenvolvimento do Milénio é uma iniciativa internacional que tem como principal objetivo fixar metas para tornar reais conceitos tais como «erradicação da pobreza, melhorias na saúde infantil, materna e sexual; aumento da oferta de educação, corrigindo as desigualdades de género na educação; e fomento da elaboração de estratégias nacionais para o desenvolvimento sustentável». Em 2000 a comunidade internacional adotou esta iniciativa como um marco global do desenvolvimento e da cooperação.

²⁵ Declaração Mundial sobre Educação para Todos, adotada na Tailândia, em 1990. Os objetivos propostos nesta declaração foram adotados no Fórum sobre Educação Mundial, que se realizou em Dacar em abril de 2000, onde a comunidade mundial «expressou o seu compromisso em alcançar os objetivos e metas para todo o cidadão e todas as sociedades apresentados no Programa Educação para Todos» reconhecendo que «a educação é um direito fundamental e fator decisivo para o desenvolvimento sustentável, para a paz e estabilidade, para o crescimento socioeconómico e para a construção de uma nação».

desenvolvimento sustentável». Em 2002, a Assembleia Geral das Nações Unidas «proclamou a implementação da Década de Educação para o Desenvolvimento Sustentável para o período de 2005 a 2014» sublinhando que «a educação é um elemento indispensável para que se atinja o desenvolvimento sustentável»²⁶. A UNESCO foi designada pela Assembleia para liderar e promover a implementação da Década²⁷.

Em maio de 2003, em Kiev, Ucrânia, a Conferência dos Ministros do Meio Ambiente organizada pela Comissão Económica das Nações Unidas para a Europa, deu ênfase à necessidade de «melhorar os sistemas educacionais e os programas de aprendizagem para o desenvolvimento sustentável com o objetivo de aumentar a compreensão geral de como promover e implementar o desenvolvimento sustentável» (UNESCO, 2005, p. 27).

Desta forma, a Década responde a um pedido da Assembleia Geral das Nações Unidas «para a elaboração de um plano de implementação e é resultado de amplas consultas com as agências das Nações Unidas, governos nacionais, organizações da sociedade civil, ONGs e especialistas». Este documento fundamenta-se no Marco de Referência para a implementação do Plano da Década da Educação das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável²⁸ – este Marco foi o impulsionador do processo de consultas.

A crescente preocupação para com o desenvolvimento sustentável deu origem ao movimento para o desenvolvimento sustentável, nas décadas de 1970 e 1980, através do qual se começou a pensar nos recursos do planeta que se começavam a encontrar ameaçados, como consequência dos padrões de consumo e produção que se verificavam nas sociedades industrializadas. A consciência que foi crescendo em relação à necessidade de implementação de um desenvolvimento mais sustentável foi, também, direcionada para os padrões incompatíveis com a sustentabilidade. As questões sociais e económicas estão intimamente relacionadas com as questões ambientais, temos como exemplo «pobreza, distribuição, desigualdade de recursos, crescimento demográfico, migração, desnutrição, saúde e HIV, mudanças climáticas, fornecimento de energia,

²⁶ Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas A/RES/57/24, de 21 de fevereiro de 2003 (citado por UNESCO, 2005,P.27).

²⁷ Abreviamos a *Década da Educação das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável* para a *Década* para facilitar referências futuras.

²⁸ Este marco foi elaborado com o intuito de reunir todas as informações necessárias para a elaboração do documento final do Plano Internacional de Implementação, tais como, o contexto no qual se desenvolve a Década da Educação para o desenvolvimento sustentável, quais os principais aspetos do programa EDS e quais os procedimentos exigidos para a elaboração do plano de implementação.

ecossistemas, diversidade biológica, recursos hídricos, segurança alimentar e toxinas prejudiciais ao meio ambiente» (UNESCO, 2005, p.28).

O crescimento económico é um dos maiores componentes para o desenvolvimento, verificamos crescimento económico acompanhado por uma degradação, cada vez maior, dos ecossistemas que são dependentes desse crescimento económico criando uma relação cada vez mais tensa entre estas duas variáveis. O desenvolvimento sustentável está vinculado com o processo de globalização, sendo que os seus problemas e desafios são considerados mundialmente na medida em que «estão relacionados com a sobrevivência do planeta como morada da sociedade humana». Os efeitos da globalização são sentidos de duas formas, por um lado em determinadas áreas do mundo «constituem ameaça para a sobrevivência para as comunidades locais, especialmente das minorias e dos povos indígenas, incluindo florestas e outros *habitats* dos quais as comunidades dependem». Por outro lado, a rapidez das conexões que caracterizam a globalização «podem ser usadas para viabilizar ações mais efetivas e combinadas com o objetivo de deter os efeitos da globalização».

A Década está contextualizada no âmbito de outras iniciativas internacionais relacionadas até porque o seu surgimento acompanha a promoção das mesmas, assim torna-se essencial situa-la de modo a respeitar «os esforços nos quais a comunidade internacional já se encontra comprometida». O aprofundamento dessas iniciativas não tem lugar nesta reflexão mas as principais têm de ser mencionadas, tais como os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (OMD), o programa Educação para Todos (EDT) – já referidos anteriormente – e a Década da Alfabetização das Nações Unidas. Para estas ações existem objetivos similares como «melhoria da qualidade de vida, particularmente para os mais necessitados e marginalizados, o pleno exercício dos direitos humanos, incluindo igualdade de gênero, redução da pobreza, democracia e cidadania» (UNESCO, 2005, p.31).

Para situarmos a Década no âmbito das restantes iniciativas temos de perguntar qual é o seu lugar na relação com as mesmas, o que nos traz de novo em relação às restantes? O desenvolvimento sustentável é um conceito que não se reduz à educação mas sim afeta toda a estrutura social e institucional fornecendo-nos «uma maneira de *articular* projeto social e objetivo de desenvolvimento, junto com outros conceitos mais abrangentes, como *paz e direitos humanos*»²⁹. A EDS focaliza «os princípios e valores

²⁹ Itálicos meus.

transmitidos por intermédio da educação e está voltado *mais do que as outras três iniciativas* para o conteúdo e o propósito da educação, e, mais amplamente, para *todos os tipos de ensino*»³⁰.

Para conceber e estruturar devidamente a EDS é necessário *questionar «todas as formas de se fazer educação* para que adotem práticas e abordagens que promovam os valores do desenvolvimento sustentável»³¹ e, assim, ela deve ser incorporada «aos processos pedagógicos, à validação do saber e ao funcionamento de instituições educativas» (UNESCO, 2005, p.33).

Desta forma podemos afirmar que a Década «promove um conjunto de valores implícitos, processos relacionados e resultados comportamentais que devem caracterizar a aprendizagem em quaisquer circunstâncias».

O conceito de desenvolvimento sustentável surgiu na década de 1980 em consequência na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano que se realizou em Estocolmo, em 1972, e na qual se deu especial ênfase aos problemas ambientais. Consequentemente os anos seguintes foram marcados pelo reconhecimento da comunidade mundial de que «era necessário explorar ainda mais as inter-relações entre o meio ambiente e as questões socioeconômicas relativas à pobreza e ao subdesenvolvimento». O conceito nasce, assim, em resposta à consciência cada vez maior de conseguirmos um equilíbrio entre progresso económico e social com «a preocupação de preservar o meio ambiente e administrar os recursos naturais».

Em 1987 é publicado o livro *Our Common Future* pela Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, no qual o conceito ganha força mundial sendo definido como «“desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazer suas próprias necessidades”»³². Esta definição é completada pela que se encontra no livro *Caring for the Earth: A strategy for Sustainable Living*³³ «“melhorar a qualidade da vida humana respeitando a capacidade do ecossistema”»³⁴. Através destas definições conseguimos obter uma definição de desenvolvimento sustentável mais abrangente e que, beneficia

³⁰ Itálicos meus.

³¹ Itálico meu.

³² Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento. Nosso Futuro Comum. CMMMA, 1987, p.43 (citado por UNESCO, 2005, p.34).

³³ Publicado pela União Mundial de Conservação (UICN), pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (Pnuma) e pelo Fundo Mundial pela Natureza (WWF) em 1991.

³⁴ ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA A CONSERVAÇÃO DA NATUREZA; PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O MEIO AMBIENTE, 1991, P.10 (citado por UNESCO, 2005, p.36).

tanto pessoas como ecossistemas.

A educação tem um papel fulcral na promoção do desenvolvimento sustentável sendo considerada – em todas as conferências das Nações Unidas depois da Agenda 21 - a força motriz para que as mudanças necessárias ocorram e para que se melhore a capacidade de entendimento dos problemas do meio ambiente e do desenvolvimento. Também a paz, a saúde e a democracia «são considerados pré-requisitos do desenvolvimento sustentável que se *reforçam mutuamente*»³⁵.

São três as áreas consideradas de importância basilar para o desenvolvimento sustentável, sociedade, meio ambiente e economia, estas noções supõem um processo de permanência a longo prazo «desenvolvimento sustentável é um conceito dinâmico que reconhece que a sociedade humana está em constante transformação». A dimensão cultural é onde se dá a interdependência dessas três áreas e do desenvolvimento sustentável, todas as áreas da vida são integradas neste conceito da mesma forma que o desenvolvimento, quanto mais sustentável também se repercutirá na vida tanto individual como coletiva.

A rica diversidade em todas as esferas do meio ambiente – natural, cultural e social – é um elemento básico para se obter um ecossistema estável e para a segurança e a capacidade de adaptação de cada comunidade. Essas inter-relações salientam as complexidades que são partes do meio ambiente natural e dos sistemas de aprendizagem humana, e que requerem uma constante abordagem holística. (UNESCO, 2005, p.41)

É neste contexto que apresentamos a Carta da Terra como sendo «fruto de uma década de diálogos transculturais da sociedade civil sobre objetivos comuns e valores compartilhados, oferecendo uma visão integradora do desenvolvimento sustentável» e, também, como sendo «um excelente exemplo de uma visão integradora dos princípios fundamentais necessários para a criação de um mundo justo, sustentável e pacífico». ³⁶

A EDS promove valores, comportamentos e estilos de vida conducentes com um futuro sustentável pois «é um processo em que se aprende a tomar decisões que levem em consideração o futuro em longo prazo de igualdade, economia e ecologia de todas as comunidades». Algumas das características fundamentais da EDS passa por ser interdisciplinar e holística; - na medida em que as aprendizagens para o desenvolvimento sustentável seriam «parte integrante do currículo como um todo, não como uma matéria

³⁵ Itálico meu.

³⁶ Continuaremos com a apresentação da Carta da Terra mais à frente nesta reflexão.

separada» – por ter valores direcionados para o desenvolvimento sustentável explícitos, de modo a poderem ser debatidos e testados; por favorecer o pensamento crítico para enfrentar desafios; saber recorrer a múltiplos recursos de modo a dar forma ao processo; a participação dos alunos nas tomadas de decisão; tem de ser aplicável no sentido em que as experiências de aprendizagem estão integradas no quotidiano e, por fim, ser localmente relevante.

A aprendizagem é ampliada a todos os domínios da vida, portanto, no que diz respeito aos espaços onde esta aprendizagem ocorre serão todos os lugares onde a vida acontece, a qualquer pessoa e sem limite de idade. Assim,

O programa EDS exige que se *reexamine a política educacional* no sentido de *reorientar a educação* desde o jardim-de-infância até à universidade e o aprendizado permanente na vida adulta, para que esteja claramente enfocado na aquisição de conhecimentos, competências, perspetivas e valores relacionados com a sustentabilidade.³⁷

Para tal, será necessário proceder a uma revisão dos «objetivos e conteúdos dos currículos para desenvolver uma compreensão interdisciplinar da sustentabilidade» e, também, rever «as metodologias recomendadas e obrigatórias em matéria de ensino, aprendizagem e avaliação» (UNESCO, 2005, p.57). Todos os espaços de aprendizagem para o desenvolvimento sustentável, sejam eles formais ou não formais, que fazem parte do sistema educacional desempenham funções diferentes nessa aprendizagem mas o seu objetivo é o mesmo «capacitar o aprendiz a adotar práticas e comportamentos que incentivem o desenvolvimento sustentável tanto individual como coletivo» (UNESCO, 2005, p.56).

Por fim, referenciamos quais são os objetivos da Década e qual é a sua importância para a motivação do programa da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. A Década procura fundamentar-se numa visão global:

A visão da educação para o desenvolvimento sustentável é a de um mundo onde todos tenham a oportunidade de se beneficiar de uma educação de qualidade e de aprender os valores, comportamento e estilos de vida requeridos para o desenvolvimento sustentável e para uma transformação social positiva. (UNESCO, 2005, p.65)

Os objetivos da Década, para além de focalizarem a nível global, devem ser conseguidos genéricos para se poderem articular com cada nível da comunidade. Como primeiro objetivo temos a tentativa de melhorar o papel central da educação na promoção do desenvolvimento sustentável; a importância de facilitar as conexões, o intercâmbio e

³⁷ Itálicos meus.

interação entre todos os interessados no programa Educação para o Desenvolvimento Sustentável; através das formas possíveis de sensibilização dos cidadãos conseguir espaços e oportunidades para a promoção e transição do conceito de sustentabilidade; incentivar o aumento da qualidade do ensino e aprendizagem na educação a serviço do desenvolvimento sustentável e, por fim, fortalecer a capacidade do programa através da elaboração de estratégias em cada nível.

Como contributo para a implementação da Década, foi criado um guião de educação para a sustentabilidade baseado na Carta da Terra, este contributo passa pelo fornecimento de instrumentos de operacionalização da Década³⁸. A criação do guião surge quando professores contactam, nos anos anteriores ao início da Década, o secretariado Internacional da Carta da Terra solicitando orientações, exemplos de materiais de modo a integrarem a Carta da Terra na sua prática letiva. Com a criação de um Fórum *online*, o secretariado deu a sua primeira resposta, tendo sido esta bastante satisfatória pois reuniu mais de uma centena de educadores, de todo mundo, e tornou-se um grande contributo para a elaboração do guião. O fórum era organizado por um grupo de educadores mentores, a Comissão Consultiva de Educação para a Carta da Terra, grupo esse que tinha sido já responsável pela definição da filosofia educativa da carta da terra. Em 2004 foi lançada uma versão provisória do guião que foi submetida a análise e discussão ao longo de um ano. O facto de educadores por todo o mundo terem pedido auxílio para a integração da Carta da Terra nas suas aulas não foi o único que serviu como causa para a elaboração do guião. O desafio em ensinar os valores subjacentes ao desenvolvimento sustentável e o facto de serem precisos recursos para iniciar, na altura, a Década da educação para o Desenvolvimento Sustentável também constituíram razões de peso para a sua elaboração.

Não nos alarguemos muito mais no aprofundamento e análise deste documento sem com isto significar uma importância menor do mesmo. Pelo contrário, o trabalho que está presente no guião é merecedor de reflexão por parte de todos os educadores que têm como preocupação a integração - tanto na sua prática letiva individual como na prática coletiva enquanto membro da comunidade educativa. Apenas referimos alguns pontos-chave constituintes deste guião sendo o principal a sua fundamentação na Carta da Terra, como já mencionamos anteriormente, servindo esta como «ferramenta de apoio ao

³⁸ Para consultar o documento em questão aceder a <http://www.rcc.gov.pt/SiteCollectionDocuments/ECTG-EducCidadania-2006.pdf>

desenvolvimento de uma tomada de consciência das escolhas críticas com que a humanidade se defronta» (Ministério da Educação, 2006, p.16).

A Carta da Terra define-se como

Uma síntese dos valores, princípios e aspirações amplamente partilhados por um número crescente de homens e mulheres de todas as regiões do mundo. Os princípios que consignam refletem as extensivas consultais internacionais que se fizeram durante muitos anos. Trata-se de um documento que reconhece o carácter de interdependência e indivisibilidade dos campos da protecção ambiental, dos direitos humanos, do desenvolvimento humano equitativo e da paz. (Ministério da Educação, 2006, p.17).

O processo de ensino baseado na Carta da Terra tem de ser participativo e inclusivo, interdisciplinar, o seu centro é o aluno e este tem de ser encarado como sujeito que simultaneamente aprende e ensina, tem de ser contextualizado, flexível, colaborativo e transformativo.

A formação de cidadãos activos e responsáveis é um desígnio de todos. O que amplamente se verifica é um afastamento progressivo das esferas que apelam à participação e à responsabilidade de todos na comunidade, no que poderíamos apelidar por privatização progressiva das nossas vidas. A Educação para a Cidadania nas nossas Escolas é um dos espaços onde se deve trabalhar para travar este movimento (M.E., 2006, prefácio).

1.2. Princípios e práticas no ensino da filosofia

Para proceder ao enquadramento do tema é necessário explicar alguns pontos que antecederam a escolha do mesmo. No decorrer do ano de estágio pude familiarizar-me, minimamente, com a realidade escolar. Essa experiência acrescentou algo de novo à minha visão de mundo, estar “do outro lado o espelho” fez-me ver determinadas situações de outra perspetiva e, conseqüentemente, repensar questões de um modo que até ali não tinham sido pensadas.

Várias vezes me debati com a questão da formulação de alguns dos documentos oficiais – porquê aquela estrutura e não outra? Porquê aqueles objetivos específicos e gerais e não outros? Questões que não têm lugar neste relatório para serem pensadas uma a uma e aprofundadamente mas que serviram de base a uma reflexão, principalmente, do

programa de filosofia. No programa de filosofia conseguimos perceber o ênfase dado à dimensão axiológica. Salienta-se que um dos aspetos presentes nos vários documentos elaborados sobre o ensino secundário na década de 1990 é a fomentação da dimensão cívica nos jovens, de modo a não trabalhar apenas a consciência cívica dentro de uma comunidade mas, também, «no âmbito mais geral de pertença a um Universo, do qual todos pertencemos» (Henriques, Vicente, & Barros, 2001, p. 3). Este objetivo relaciona-se com o quarto pilar da educação acrescentado no Relatório Delors “Aprender a viver juntos”.

Ao longo do documento vamos encontrando conceitos e noções que sugerem a necessidade do desenvolvimento deste tipo de consciência - global e sistémica – na medida em que todas as funções se cruzam e afetam o funcionamento umas das outras - tais como as noções de pertença, dependência mútua, integração e “formas de vida em comum”.

Alertar para a urgência de formar indivíduos que compreendam a «interdependência mútua da humanidade e da identificação do valor próprio de cada estrutura comunitária e cultural» (Henriques, Vicente, & Barros, 2001, p. 3) é um objetivo que cabe ao ensino secundário responsabilizar-se, segundo o atual programa.

Responsabilizar-se pela formação de jovens conscientes no domínio pessoal - «sentido de si mesmo» - no domínio social e que se desenvolvem em diálogo com um outro do mesmo valor e, também, com um Mundo «constituído por uma rede de relações e dependências recíprocas» (Henriques, Vicente, & Barros, 2001, p. 3). Todas estas relações acontecem através de inúmeras conexões entre os vários componentes das mesmas.

Em relação à disciplina de Filosofia segundo o programa – nomeadamente do papel da Filosofia no Ensino Secundário – percebemos quase intuitivamente o porquê da importância dada à disciplina pela UNESCO no que diz respeito à necessidade da sua inserção no ensino secundário. A aproximação entre Filosofia e Cidadania, Filosofia e Democracia justifica-se pelas capacidades que a Filosofia tem como finalidade enriquecer, o «juízo crítico e participativo na vida comunitária» através da fomentação do «discernimento cognitivo e ético» (Henriques, Vicente, & Barros, 2001, p. 4).

Saliente-se o papel imprescindível que a Filosofia desempenha enquanto componente da formação geral que abrange a totalidade dos cursos do ensino secundário. A filosofia «“ como uma disciplina em que os alunos, em contextos de aprendizagem que se pretendem dinâmicos, devem aprender a refletir, a problematizar e a relacionar

diferentes formas de interpretação do real”» (Henriques, Vicente, & Barros, 2001, p. 5).

Esta caracterização da disciplina de filosofia vai de encontro às funções descritas da componente de formação geral no DES³⁹, enquanto componente que «assegura o desenvolvimento “de uma cultura geral mais ampla e aberta” que inclua “necessariamente uma dimensão crítica e ética, indispensável face ao extraordinário desenvolvimento das ciências e das tecnologias e às suas consequências diretas na nossa vida quotidiana”. Por outro lado, a contribuição para a formação de indivíduos que desenvolvam o sentido de si e o sentido social de modo a compreenderem o mundo que habitam, a integrarem-se e inscrever mudança nele.

Ênfase neste último ponto em que falamos na formação de jovens capazes de fazer a mudança no mundo, de trazerem a transformação ao mundo. Jovens com sentido de responsabilidade pelo mundo que habitam e, conseqüentemente, uma participação ativa no e pelo mesmo. Ainda falando do papel da filosofia no ensino secundário, podemos então dizer que, visto estas duas perspetivas se encontrarem em dada altura dos seus objetivos, estamos perante um “paradigma filosófico”. No qual se percebe uma conceção da filosofia não tanto como “um mero exercício formal” mas sim como uma atividade - mais precisamente - “uma atividade de pensar a vida”.

Por outras palavras, esta conceção da filosofia relaciona-a com o exercício pessoal da razão – ao contrário de um exercício meramente formal. Portanto é através da Filosofia que se desenvolve « (...) uma atitude de suspeita, crítica sobre o real como dado» e ao mesmo tempo é uma conceção que se «determina como um posicionamento compreensivo, integrador e viabilizador de uma transformação do mundo» (Henriques, Vicente, & Barros, 2001, p. 5). Salientando, mais uma vez, a Filosofia como sendo uma atividade que inclui em si a potencialidade de criar e educar indivíduos capazes de transformarem o mundo.

A Filosofia não é apenas «uma componente essencial da formação pessoal da juventude» é, também, um «instrumento da vivência e aprofundamento da vida democrática». Seguindo esta linha de pensamento, a reformulação do programa tem como base estrutural a contribuição da disciplina para que «(...) cada pessoa seja capaz de dizer a sua palavra», «ouvir a palavra do outro e dialogar com ela». Constrói-se assim uma «palavra comum e integradora».

Desta forma, é dada uma importância maior à prática da interpretação pois, um

³⁹ Documento referenciado no Programa de Filosofia.

dos objetivos da filosofia será «promover condições que viabilizem uma autonomia do pensar, indissociável de uma apropriação e posicionamento críticos face à realidade dada, que passa por pensar a vida nas suas múltiplas interpretações» (Henriques, Vicente, & Barros, 2001, p. 5).

Em *Renovar o Ensino da Filosofia* encontramos referência a algumas das carências contidas no atual programa de filosofia de 10 e 11ºanos – de entre outros tópicos tratados ao longo da obra. Nomeadamente no que diz respeito à especificidade da disciplina de filosofia, o programa atual não contribui para uma explicação clara e rigorosa, deixando transparecer apenas « (...) uma nebulosa ideia de filosofia e do trabalho filosófico, que dificilmente deixará de contribuir para os equívocos e desorientação que têm vitimado a disciplina de filosofia» (Murcho, 2003).

Segundo o atual programa de filosofia podemos referenciar como especificidade da disciplina a prática da interpretação de todo o tipo de materiais «“ a prática da interpretação como via para a apropriação do real e da consciência de si – interpretação dos textos, das mensagens dos *media*, das produções científica e tecnológicas (...) ”» (Murcho, 2003, p. 24).

Como é obvio o ato interpretativo é comum a todo o ato intelectual e é utilizado pelo estudante em várias disciplinas e, como tal, não é um ato específico de uma determinada disciplina em particular, nomeadamente, da filosofia. A filosofia fica assim definida como uma prática meramente interpretativa e na qual o objeto de interpretação é a totalidade dos mesmos.

“Palavra comum e integradora” é uma expressão também utilizada no programa e que se refere à «intencionalidade estruturante da disciplina de filosofia no ensino secundário» (Murcho, 2003, p. 24). A necessidade de construção de uma palavra comum e integradora traduz «uma meta para a qual todas as disciplinas devem concorrer e não uma meta da qual a disciplina de Filosofia possa encarregar-se só por si» (Murcho, 2003, p. 24). Mais uma vez não se verifica uma clarificação da especificidade da disciplina de filosofia.

É exatamente esta carência de clareza e rigor por parte do programa em relação ao “contributo próprio da disciplina para as finalidades do ensino” que é apontada como crítica em *Renovar o Ensino da Filosofia*. Ao considerarmos que filosofia é interpretação e explicação de textos estamos também a afirmar que a única fonte pela qual o aluno pode beber são os textos de filósofos. Negando assim uma das principais características do pensamento filosófico, que tem como base o estado de *thaumazein*, de espanto e

admiração pelo mundo.

É através desse estado que o pensamento filosófico floresce e a partir dele que se desenvolve. Ao afirmarmos que o ato de interpretar e comentar textos filosóficos é fazer filosofia estamos a negar essa característica estrutural do pensamento especificamente filosófico. Até porque «Não foi assim com Sócrates, Platão, Descartes, Hume, Kant ou Wittgenstein, e dificilmente se encontram momentos de maior novidade na história da filosofia. *Nenhum deles se dedicou à interpretação nem ao comentário de textos*» (Murcho, 2003)⁴⁰.

Os textos dos filósofos deverão, assim, ser encarados como meios, instrumentos para «a discussão de problemas, teorias e argumentos filosóficos, e não um fim» (Murcho, 2003, p. 12). Para além disso, os estudantes devem usufruir de uma preparação para um primeiro contacto com os clássicos. Nunca este primeiro contacto deve ser realizado sem uma preparação prévia. Sendo que quando tal sucede nos deparamos com o que se pode chamar de “terrorismo intelectual”.

Outra consequência derivada desta caracterização da filosofia como interpretação reflete-se «no tipo de exames e provas de avaliação comuns no ensino secundário». As provas, na sua maioria, expõem um excerto de um texto de uma obra de um autor e, as perguntas são elaboradas segundo o tema exposto nesse excerto. O que acontece é que, na maior parte das vezes, o excerto não é retirado de uma obra crucial do pensamento do autor, e as perguntas são independentes do mesmo podendo ser feitas sem se direcionarem ao mesmo.

A filosofia não trata de problemas de linguística que são reservados para o português mas antes, «trata de problemas, teorias e argumentos próprios, de carácter conceptual (...)» (Murcho, 2003, p. 13).

Um outro ponto de crítica do programa feito em *Renovar o ensino da Filosofia* prende-se com o facto de se confundir, mais uma vez, quais as atividades estritamente filosóficas. «A contextualização histórico-cultural é uma tarefa respeitável mas não constitui uma actividade estritamente filosófica – é uma actividade histórica» (Murcho, 2003, p. 14).

Da mesma forma, o estudo das ideias dos filósofos também não é uma atividade filosófica mas sim o debate das mesmas, “por essas mesmas ideias na mesa” e avalia-las de modo a perceber se são ou não consistentes, quais as suas limitações e todas as outras

⁴⁰ Itálico meu.

questões que lhes devem ser colocadas. Filosofia é considerada uma atividade por isso mesmo «é a actividade de discutir filosoficamente ideias filosóficas».

Não diminuindo, de alguma forma, a importância da história da filosofia pois na verdade «A filosofia presta uma atenção especial à sua história porque as ideias de Platão ou Aristóteles são ainda hoje objecto de discussão». O facto de se estudar história da filosofia não é, por si só, uma atividade especificamente filosófica como já vimos. A relação entre a filosofia e a sua história desempenha um papel importante apenas neste domínio de debate e discussão das ideias já pensadas antes.

Por termos incrementado, no nosso sistema de ensino, um método de estudo da filosofia «acrítico e comentarista» (Ibid., p.15) e logo, a falta de cultivo do espírito filosófico, corremos o risco de se perderem oportunidades de criar cidadãos conscientes e ativos.

Sublinho a referência da discussão crítica – característica inerente ao verdadeiro espírito filosófico – ser potencializadora de novas ideias e de novas mentes capazes de um profundo pensamento reflexivo. Este é sem dúvida um dos grandes motores para o desenvolvimento da filosofia enquanto atividade, a necessidade de se criar espaços – físicos e mentais – propícios de reflexão e discussão de ideias. Consequentemente, o motor de mudança social e mundial serão estas mesmas mentes.

Outro ponto de crítica ao atual programa refere-se à confusão feita entre a filosofia e as outras áreas, ou melhor, confundir o tipo de problemas sobre os quais a filosofia se ocupa e os problemas sobre os quais se ocupam as outras áreas do conhecimento. A filosofia é uma disciplina de carácter concetual e portanto «ocupa-se de problemas conceptuais suscitados pelas ciências humanas e da natureza, pelas religiões e pelas artes, assim como pela vida em comum» (ibid., p.16).

Ao longo do programa deparamo-nos, frequentemente, com este problema - o que aproxima esta área do saber à noção de um certo parasitismo dos « (...)conteúdos de interesse público» das outras áreas. Como se houvesse algum tipo de carência interna à filosofia quanto à posse desses conteúdos, o que não acontece pois «Alguns dos problemas da filosofia são de interesse público evidente (...) problemas de ética aplicada, filosofia política, filosofia do direito, etc.» (ibid., p.16).

Da mesma forma que se confirma esta confusão com a especificidade dos problemas da filosofia, também se confirma uma certa confusão ao nível de definir «os

problemas, teorias e argumentos clássicos e centrais da filosofia»⁴¹ (ibid., p.18). Por exemplo, o que encontramos no programa é «uma vaga reflexão sociológica e psicológica sobre a experiência religiosa, de conteúdo filosófico nulo» em vez de se tratar os problemas pertencentes à filosofia da religião.

A vagueza e imprecisão não se verifica apenas ao nível do delineamento dos conteúdos específicos de cada ramificação da disciplina. Os temas são enunciados de modo pouco claro e rigoroso, como por exemplo «“ A rede conceptual da acção” ou “ A necessidade contemporânea de uma racionalidade prática pluridisciplinar”» (ibid., p.18).

Poderemos supor que esta vagueza é uma tentativa de deixar margem ao professor na lecionação dos conteúdos, sendo que é possível isto sem cairmos no domínio da indefinição. Pelo contrário, é necessário que haja uma objetivação na definição dos «conteúdos mínimos a leccionar, pois só isso pode potenciar a qualidade do ensino» (ibid., p.19).

Para além de todas estas carências apontadas ao atual programa - e para além de muitas delas poderem ser realmente consideradas contribuintes para uma carente lecionação da disciplina – é também a partir dele que baseamos esta reflexão.

Das cinco finalidades a que o programa se propõe a última será aquela que mais se adequa ao objetivo deste relatório. Sendo ela e passo a citar: «Proporcionar mediações conducentes a uma tomada de posição sobre o sentido da existência, contribuindo para a compreensão da articulação constitutiva entre o ser humano e o mundo e da sua dinâmica temporal, *assumindo a responsabilidade ecológica como valor e como exigência incontornável*» (Henriques, Vicente, & Barros, 2001, p. 8)⁴².

A oportunidade de adotarmos um outro papel no período de estágio faz-nos colocar questões a partir dessa outra perspetiva. Questões relativas a uma parte dos conteúdos do programa de filosofia - a temática optativa da Responsabilidade Ecológica, inserida no módulo IV “Temas/Problemas do mundo contemporâneo” dos conteúdos do 10ºano – que contribuíram para a elaboração desta reflexão. Como se pode ler na 5ª finalidade do programa, há uma articulação constitutiva entre o ser humano e o mundo onde se insere, não podendo estas duas componentes serem desassociadas.

Para pensar esta reflexão debrucei-me sobre o facto de esta temática fazer parte

⁴¹ Itálico meu - Salienta-se que ao longo da obra *Renovar o Ensino da Filosofia* (2003) é dada primordial importância a esta questão.

⁴² Itálico meu.

do programa pois, na verdade, o lugar que ocupa no mesmo não está em consonância com o devido lugar que lhe deveria ser conferido. As questões ambientais já não dizem respeito apenas – enquanto objeto de estudo - a um grupo restrito da sociedade, os ambientalistas mas sim dizem respeito a todos nós. A filosofia, enquanto disciplina potenciadora de novas ideias e novas mentes, enquanto motor da mudança social e global, deverá ser a área na qual se pensará conceitualmente a temática ambiental.

1.2.1. Felicidadania: confronto com a filosofia?

De modo a concluir este capítulo pensamos, com Rios (2008), o conceito de *felicidadania*, e percebemos qual o papel da filosofia na formação do desenvolvimento do mesmo. Como podemos perceber este é um conceito formado por dois conceitos – felicidade e cidadania - que já foram trabalhados nesta reflexão mas que serão agora desenvolvidos de modo mais focalizado – neste caso para a noção de «uma prática profissional que se quer competente» (Rios, 2008, p. 111).

Cidadania e Democracia são conceitos que se vão moldando à vida social dos diferentes contextos deste a Grécia antiga, com Dagnino (1994 citado por Rios, 2008, p.113)

Não há uma essência única e imanente ao conceito de cidadania, seu conteúdo e seu significado não são universais, não estão definidos e delimitados previamente, mas respondem à dinâmica dos conflitos reais, tais como vividos pela sociedade num determinado momento histórico.

Com esta passagem percebemos a multiplicidade do carácter guardado no conceito de cidadania, o facto de não podermos “prendê-lo” num só molde de significado. Em relação à democracia constatamos a mesma questão do carácter multidimensional desse conceito, ela é um valor universal pois «diz respeito à criação e à manutenção da vida com dignidade», isto não quer dizer que erradique a sua contextualização histórica que, por sua vez, veste diferentes trajes consoante as sociedades em que se apresenta. Através desta carácter universal da democracia, inclui-se no seu interior «a cidadania como direito de todos». A importância do conceito de política, que também já foi aqui tratado, para falarmos da «convivência entre diferentes» e, como nos diz Arendt (1993 citada por Rios, 2008, p.114) é no espaço da vida pública que os seres humanos atingem sua plena realidade como homens, porque não apenas são (como na privacidade da casa); também aparecem».

Rios não quer salientar a importância da democracia representativa, sem lhe querer diminuir importância, mas acredita que esta precisa de ser articulada com a democracia participativa. Com isto quer dizer que «Não basta ter o direito de participar, mas é preciso que se criem as condições efetivas para essa participação» (Rios, 2008, p. 116). Com Santos (2000 citado por Rios, 2008, p.116) defendemos a necessidade de uma «nova teoria democrática» e com Dagnino (1994 citado por Rios, 2008, p.116) a necessidade da «emergência de uma nova noção de cidadania» que, por sua vez, distingue-se de uma «visão liberal “essencializada”».

Para articularmos cidadania e democracia temos também de articular ética e política, nas palavras de Vergnières e lembrando-nos Aristóteles (1998 citado por Rios, 2008, p. 119) «A cidade só é (...) comunidade verdadeiramente política quando se torna comunidade ética». Rios (2008) sublinha que não é no sentido aristotélico que nos fala de felicidade, onde este conceito nos aparece como uma subordinação da atividade sensível à atividade racional e que, portanto, «para se ser feliz, o homem deve viver pela inteligência e segundo a inteligência» (Nodari, 1997 citado por Rios, 2008, p.119). É fácil percebermos o porquê de não ser na medida aristotélica que Rios nos fala de felicidade pois, como já vimos, o homem não pode ser reduzido à dimensão racional.

Portanto, na interpretação de Rios, a felicidade tem de manifestar todas essas potencialidades do ser humano que já vimos anteriormente e que são parte integrante do mesmo, ou seja,

Felicidade é aquele modo de estar-no-mundo que ninguém quererá perder. (...) O modo feliz de ser-no-mundo corresponde a uma sentimentalidade inteligente, criadora e livre (...) O que Aristóteles diz, na verdade, é que a felicidade consiste em *viver inteligentemente*. E como (...) a inteligência do homem é criadora, trata-se, em última análise, de *viver criativamente*.

Rios tem como finalidade, em relação ao conceito de felicidade, erradicar «a ideia “hollywoodiana” de felicidade» (Rios, 2008, p. 120) e aproximar-se da ideia de bem coletivo. A felicidade seria «a possibilidade de participar criativamente da sociedade (...)» e, assim, teríamos também de considerar a realidade concreta onde esta se desenrolaria, quais as condições para a sua participação.

É nessa participação social que a identidade se forma, juntamente com as características do indivíduo, o contexto onde este se insere, a sua situação⁴³, ajudam a *construir* a sua identidade pois esta é algo que se constrói «Somos o que somos porque

⁴³ Situação aqui entendida como uma articulação entre limites e possibilidades (Rios, 2008, p.124).

estamos numa determinada circunstância» (Rios, 2008, p. 121). Como afirma Galeano (1991 citado por Rios, 2008, p.121) «somos (...) o que fazemos para transformar o que somos. A identidade não é uma peça de museu, quietinha na vitrine, mas a sempre assombrosa síntese das contradições nossas de cada dia».

Não podemos falar de identidade sem falarmos de alteridade, que se traduz como sendo o *reconhecimento do outro* criando o reconhecimento recíproco. Este reconhecimento é pautado pelos princípios da ética, princípios «do *respeito mútuo*, da *justiça*, do *diálogo*, da *solidariedade*» (Rios, 2008, p. 121). Com Rios podemos afirmar que «A afirmação da identidade se dá na possibilidade da existência da diferença e na luta pela superação da desigualdade».

Estes princípios são fundamentais para conseguirmos perceber o conceito de felicidadania, como vimos, felicidade e cidadania aparecem como “faces da mesma moeda” que só têm possibilidade de se exercer num espaço democrático. Esta afirmação é válida para qualquer espaço social mas para ter em conta o propósito desta reflexão focalizamos a construção da felicidadania na ação docente.

Para se ser cidadão precisamos de ter «acesso ao saber que se constrói e se acumula historicamente e ter condições de recriar continuamente esse saber» (Rios, 2008, p. 125). A escola será uma das principais instituições sociais encarregues da função de «colaborar na construção da cidadania democrática», dito por outras palavras, «a escola é um dos lugares de construção da felicidadania». Respeitando o outro – para o professor o outro será o aluno – não significa não interferir na sua esfera de existência mas sim, como nos diz Rios (2008, p.126) «intervir no sentido de permitir o desenvolvimento das potencialidades e de estimular novas capacidades». Através do reconhecimento do outro o professor terá como exigência ver-se no aluno e perceber que não é apenas o aluno que está em processo mas ele mesmo também está englobado no processo.

Para podermos ir ao encontro da construção da felicidadania na ação docente é preciso defini-la com princípios orientadores na direção do bem coletivo, ao contrário da ação que vai ao encontro «apenas do interesse de determinados segmentos, que sustenta privilégios e discriminações» (Rios, 2008, p. 127). O diálogo, como já vimos, é componente constituinte das relações sociais democráticas, é através do diálogo que se traduz a comunicação pedagógica e, portanto, «há que existir (...) na prática docente, espaço para a palavra do professor e do aluno, para o exercício da argumentação e da crítica» (Rios, 2008, p. 129). A importância da filosofia apresenta-se neste sentido pela

prática da argumentação e da crítica, nas palavras de Oliveira (1993, p.160 citado por Rios, 2008, p.129)

Uma comunidade de argumentação só é possível (...) na base de um reconhecimento mútuo originário: cada um reconhece todo outro como portador dos mesmos direitos enquanto parceiro do debate crítico. (...) A argumentação é inconciliável com a manipulação, com a coisificação, pois implicaria a negação da autonomia, da criticidade originária, imanente à praxis comunicativa.

Mediante o que aqui foi apresentado, podemos concluir com Rios (2008) que há novas exigências a serem feitas tanto às escolas como aos profissionais que são consequência de toda a revolução tecnológica, da globalização – tanto económica como política – e também todos os fenómenos sociais que decorem dela. Portanto tanto para a filosofia como para a didática há novas exigências sendo elas ao nível da

Superação da fragmentação: a necessidade de um diálogo dos saberes que se encontram na ação docente, a revisão de conteúdos, métodos, processos avaliativos, apoiada em fundamentos consistentes; *a superação da massificação decorrente da globalização*: a necessidade de uma percepção clara das diferenças e especificidades dos saberes e práticas para um trabalho coletivo e interdisciplinar; *a superação de um embate entre a razão instrumental e o irracionalismo*: a necessidade da descoberta e valorização da sensibilidade, a articulação de todas as capacidades dos indivíduos (Rios, 2008, p. 136).⁴⁴

Capítulo 2. Ética Ambiental

A Ética Ambiental é um dos domínios principais que constituem a fundamentação deste trabalho. Através de nomes como Maria José Varandas, Cristina Beckert, John Baird Callicott e Michael Nelson ficaremos a perceber qual a origem desta área e a importância da mesma. Sublinhando que trabalharemos e exporemos apenas fragmentos dos seus pensamentos e teorias - não a sua totalidade dos mesmos.

Podemos falar de um educar para a sustentabilidade para fazermos a ponte entre educação e as problemáticas ambientais. Algumas áreas, como a ética ambiental e educação ambiental, entrecruzam-se para podermos falar de uma educação para a sustentabilidade. A educação ambiental não será aprofundada nesta reflexão apenas se fará uma breve alusão. Com este relatório não pretendo fazer uma análise exaustiva nem aprofundar estas áreas especificamente. De qualquer das formas a ética ambiental é um

⁴⁴ Itálicos meus com o intuito de sublinhar a importância destas “demandas” exigidas à filosofia e à didática para o capítulo 3 desta reflexão.

tópico importante dentro da questão ecológica.

A opção do desenvolvimento desta reflexão em torno do domínio da ética ambiental em detrimento da educação ambiental passa pela ligação estreita entre ética e filosofia. Visto que a ética ambiental é uma derivação da ética enquanto disciplina geral e esta última é uma área pertencente à filosofia. Neste caso, pertencente a um outro domínio da filosofia mais específico, à filosofia ambiental.

Portanto conseguimos perceber que há relações cruzadas entre os vários domínios apresentados e trabalhados nesta reflexão. A área a ser tratada neste capítulo será, então, a Ética Ambiental e pertencentes a ela algumas das suas abordagens e conceitos que se encontram intimamente ligados à mesma.

2.1. Abordagens plurais da Ética Ambiental

Antes de fazermos uma análise das abordagens que temos em Ética Ambiental vamos apresentar o conceito de holismo e a sua importância neste âmbito. Como tal, optamos por partilhar a definição de holismo apresentada por Michael Nelson que, se verificou como crucial para o trabalho realizado nesta área. A importância do texto do autor sobre este conceito reside no facto de ter sido um marco importante para a clarificação das diferenças primordiais entre «(...) as éticas extensionistas, todas de cariz individualista e, segundo o autor, dependentes do modelo tradicional da ética centrado nas relações entre humanos, e as éticas holistas, as únicas que reputa alcançarem universalidade e legitimidade normativa». (Nelson, 2004, p. 10).

Nelson dedica todo o texto à distinção entre estas duas abordagens da ética ambiental e ao esclarecimento concetual de holismo e do seu enquadramento nessa área. Relativamente às éticas extensionistas (também cunhadas por éticas de âmbito alargado) poderemos dizer o que as caracteriza como sendo « (...) a tentativa de alargar a comunidade moral, ou o número daqueles que merecem estatuto moral direto, recorrendo à simples aplicação da teoria ética tradicional a um número cada vez mais alargado de entidades vivas discretas» (Nelson, 2004, p. 136). Ou seja, segundo esta perspetiva não há necessidade de adotarmos uma ética genuinamente holística pois poderemos, simplesmente, alargar o campo de ação até às partes constituintes do nosso interesse.

Do outro lado da questão encontramos as éticas holísticas (ou éticas ecocentradas) que defendem uma « (...) incorporação directa de totalidades ambientais, bem como de entidades vivas discretas, directamente na esfera da comunidade moral» (Nelson, 2004, p. 137). Nomes como Arne Naess, J. Baird Callicott, Richard Sylvan e John Rodman partilham a ideia da necessidade da elaboração de uma nova ética ambiental, na qual se inscrevem as noções de holismo e ecocentrismo.

Esta é a sugestão avançada por Sylvan para um direccionamento da filosofia ocidental tradicional à crise ambiental – a elaboração de uma ética ambiental não antropocêntrica⁴⁵. Sylvan sugere que se parta da ética ambiental de Aldo Leopold e que se desenvolva a partir daí a nova ética. O objetivo é uma mudança nos valores e nas atitudes de modo a que atos como a danificação de solos ou a intervenção numa região

⁴⁵ A distinção entre éticas antropocêntricas e não-antropocêntricas será feita mais adiante.

selvagem provoquem, nas palavras de Richard Sylvan «indagação moral»⁴⁶ e sejam condutas assumidas como interferências.

Mediante esta proposta de Sylvan há premissas às quais é necessário dar resposta, como por exemplo: «que entidades corporativas tais como espécies, ecossistemas, lençóis freáticos e comunidades bióticas têm existência em si mesmas (...) que devemos inscrevê-las directamente no seio da nossa comunidade» (Nelson, 2004, p. 136). Rodman diz-nos que é necessário desapropriarmo-nos definitivamente do velho paradigma convencional moderno – que é caracterizado por ser, numa certa parte, reducionista e atomista – para conseguirmos adotar a “nova ética”⁴⁷ sem recorrer ao extencionismo (definição já referida anteriormente). Nas suas palavras «Porque parecem as nossas “novas éticas” tão velhas? Porque a tentativa de produzir uma “nova ética” recorrendo a um processo de “extensão”, por muito que remexa as fronteiras do paradigma convencional moderno, perpetua as premissas básicas deste» (Nelson, 2004, p. 136)⁴⁸.

A perspectiva defendida por outros autores como William Frankena e Bryan Norton – este último um dos reducionista-antropocentristas mais reconhecível – é a de que não é necessário uma nova ética ambiental mas sim uma mudança nos parâmetros da ética tradicional, pois «(...) o problema reside apenas no facto de não serem em número suficiente aqueles de nós que vivem de acordo com ela a maior parte do tempo» (Nelson, 2004, p. 137). Para Norton há uma extensão da preservação dos interesses da comunidade humana aos interesses da natureza, mas os defensores do holismo não concordam que esta premissa seja convincente na luta pela necessidade de conferir estatuto moral direto às formas de vida não humanas.

Na verdade, mesmo que nos posicionemos contra a poluição dos rios pelo facto de tal ato contribuir para o mal-estar humano, não estamos desse modo a conferir estatuto moral direto aos rios em si. Desta forma, podemos afirmar que há uma diferença substancial entre um defensor de uma ética ambiental holística e um defensor de uma ética ambiental atomista ou individualista.

Em relação a esta questão podemos concluir que uma ética de âmbito alargado é apenas «(...) uma ética de gestão em relação ao seu par, isto é, uma ética *sobre X*, e não uma ética *de X*». Assim, «Os objetos que a ética de âmbito alargado procura remeter à jurisdição da consideração ética não entram no domínio moral como sendo, em si

⁴⁶ Expressão de Richard Sylvan referida por Michael Nelson in (Nelson, 2004, p. 136).

⁴⁷ Expressão colocada entre aspas no texto referido.

⁴⁸ John Rodman, “The Liberation of Nature”, *Inquiry*, 1977, 20:83-131, p.95. in (Nelson, 2004).

mesmos, objetos de estatuto moral directo» (Nelson, 2004, p. 140).

Para percebermos melhor de que falamos quando falamos do conceito de holismo vamos contrapô-lo com o de reducionismo. Este último é a abordagem central à Ciência Ocidental «remota à escola de pensamento milesiana» onde se tentava «discernir qual a matéria fundamental a partir da qual tudo o resto emana» (Nelson, 2004, p. 141). Segundo esta vertente é através da análise das partes constituintes do mundo que nos podemos aproximar de uma melhor compreensão do mesmo. Dentro da questão ambiental, um reducionista defende que, por exemplo «(...) uma espécie é considerada como não mais do que um repositório de uma colecção de espécimes» (Nelson, 2004, p. 141).

Pelo contrário, para um holista «(...) há certas propriedades, ou qualidades, que “emergem” ao nível do colectivo, propriedades estas que não estão simplesmente adstritas a um agregado de elementos individuais constituintes» (Nelson, 2004, p. 141). Por isto, para um holista ambiental quando falamos de espécie, falamos de uma entidade em si, e não um conjunto de entidades individuais. Avançando o exemplo utilizado por Nelson, quando falamos na possibilidade de um determinado ato provocar danos ou benefícios num determinado ecossistema, estamos a afirmar que esse mesmo ecossistema tem interesses, independentemente das suas partes constituintes. Os danos ou benefícios provocados a esse ecossistema é uma questão separada dos danos ou benefícios provocados às partes constituintes do mesmo.

«Se a vida é uma propriedade emergente da matéria, então não poderá ser explicada apenas em termos físicos e químicos; se a mente é uma propriedade emergente do processo neuronal, então não poderá ser explicada apenas em termos da fisiologia do cérebro» (Nelson, 2004, p. 141)⁴⁹. Nesta citação ‘vida’ e ‘mente’ são conceitos que estão referenciados como sendo ‘propriedades emergentes’ de uma realidade total, neste caso respetivamente matéria e cérebro.

Para conseguirmos um melhor enquadramento concetual de holismo vamos clarificar os três tipos fundamentais do mesmo e, desse modo, tornar esta uma noção mais sólida. O Holismo Ético baseia-se na tese de que devemos conceder estatuto moral direto aos todos (entidades corporativas tais como espécies ou ecossistemas por exemplo), negando assim, a tese contrária que serve de fundamento ao reducionismo ético e que se sustenta na ideia de que apenas certas entidades consideradas indivíduos podem ser portadoras de estatuto moral direto.

⁴⁹ David Keller e Frank Golley, *Philosophy of Ecology: from Science to Synthesis*, in (Nelson, 2004).

De modo resumido o holismo Epistemológico corresponde à ideia segundo a qual «o conhecimento das partes não é necessário nem suficiente para a compreensão do todo» (Nelson, 2004, p. 142)⁵⁰. Contrariamente o reducionismo epistemológico defende que o conhecimento das partes é uma condição suficiente para a compreensão do todo. Este tipo de holismo pressupõe um holismo metafísico/ontológico segundo o qual «os todos existem independentemente das suas partes constituintes» (Nelson, 2004)⁵¹.

Dentro desta aceção o todo pode ser defendido como unidade básica ou mesmo como a única unidade existente. «A ideia de propriedades emergentes que aderem aos coletivos» pertence a esta categoria. Opostamente o reducionismo metafísico afirma que as propriedades emergentes são sempre redutíveis às propriedades das suas partes constituintes e, assim, pressupondo que o todo não existe mas as partes sim. Ainda dentro desta categoria convém salientar que duas pessoas partilhando uma posição holística metafísica podem discordar «quanto à determinação das coisas a que as propriedades emergentes são susceptíveis de aderir» (Nelson, 2004, p. 144).

Direcionado para a Ética Ambiental, o holismo ético-ambiental assenta na tese segundo a qual os todos podem ser dotados de importância moral direta e de que são entidades com valor intrínseco. Portanto o que realmente queremos saber quando falamos de holismo ético-ambiental é que sistemas permitem a « (...) inclusão moral de espécies, ecossistemas, lençóis freáticos e comunidades bióticas de uma forma direta» (Nelson, 2004)? Dentro deste domínio há diferenças nos sistemas adotados pelos vários defensores da ética ambiental⁵², diferenças essas que poderão ser, segundo o autor, compreendidas através do holismo metafísico ambiental.

Este tipo de holismo ramifica-se em holismo lógico ou Radical por um lado, e Holismo do bem-estar ou do interesse⁵³. Na primeira aceção podemos dizer que o indivíduo acaba por se diluir no todo « (...) a interconexão ecológica elimina o indivíduo» (Nelson, 2004, p. 145). Uma outra noção geralmente utilizada para expressar esta questão é a de “trama da vida” - o autor usa a expressão de “massas de relações”⁵⁴ como definição desta noção e que no meu entender reflete uma representação mais real do que estamos a tratar aqui- na qual se entende que não há pontos ou nós, os quais são entendidos como

⁵⁰ Keller e Golley, *Philosophy of Ecology*, p.173 in (Nelson, 2004).

⁵¹ Em relação a esta questão do holismo e do reducionismo epistemológico. Distinguem-se dois tipos de reducionismo “tudo é X” ou “tudo pode ser melhor entendido como X” e mediante estas duas aceções poderemos dizer que o holismo epistemológico pressupõe, ou não, um holismo metafísico.

⁵² Por exemplo o sistema de J.B. Callicott diverge do de A. Naess – serão abordados mais adiante.

⁵³ Designações avançadas pelo autor.

⁵⁴ (Nelson, 2004, p. 147)

indivíduos.

Worster dá-nos uma definição de “holismo” como sendo uma perspetiva segundo a qual «“toda a natureza é abordada como uma *única unidade indivisível*”» (Nelson, 2004)⁵⁵. Warwick Fox é um ecologista profundo⁵⁶ que acaba por partilhar um pouco desta perspetiva radical de holismo. Num comentário à definição dada pelos seus colegas George Sessions e Bill Devall do que é a «“intuição Fulcral”» da teoria, Warwick diz-nos que esta teoria «“corresponde à ideia de que não nos é possível colocar um separador ontológico inamovível no domínio da existência”» (Nelson, 2004)⁵⁷.

É claro que uma perspetiva como esta torna-se alvo de muitas críticas negativas devido ao seu carácter tão radical. Do ponto de vista da ética ambiental uma delas torna-se mais evidente. Esta crítica está assente no facto de que, se não consideramos as “entidades” como tendo existência por si, caímos no risco de pôr em causa princípios basilares da Ética Ambiental como, por exemplo, a salvaguarda dos indivíduos de determinadas espécies.

A questão que se coloca é: «De que modo é que poderemos nós falar de uma entidade e do seu contexto se não falarmos de “entidades” e de “contextos”, optando por pressupor outras “entidades” e “não-contextos” e negando, desta maneira, o holismo lógico? (...) Se uma entidade não é aquilo que é separada do seu contexto em que se insere, de que maneira poderemos argumentar, por exemplo, que deveríamos devolvê-la ao seu contexto se, uma vez removida deste, essa entidade já deixou de o ser?» (Nelson, 2004, p. 146).

Com esta passagem percebemos melhor a verdadeira problemática da adoção de uma perspetiva como esta. Ao fazê-lo excluímos a possibilidade de nos munirmos de uma boa base argumentativa, que salvguarde os interesses de um indivíduo de determinada espécie pois, na verdade, ele não tem existência por si fora do seu contexto. Para concluir esta vertente do holismo podemos afirmar que ela não é favorável a qualquer defensor da Ética Ambiental pois, como vimos, impõe limitações a um nível de extrema importância nesta área, ao nível da ação⁵⁸.

Já não tão radical temos o Holismo do Bem-Estar ou do Interesse. Esta tese dá

⁵⁵ Worster, *Nature's Economy*, p.21 in (Nelson, 2004, p. 146) – o itálico é de Michael Nelson.

⁵⁶ Variações da Ética Ambiental que vão ser tratadas mais à frente.

⁵⁷ Warwick Fox, “Deep Ecology: A New Philosophy of our Time?” In (Nelson, 2004, p. 146).

⁵⁸ Convém referir que o objetivo de M. Nelson com este artigo não é o de favorecer qualquer uma das perspetivas apresentadas. Apenas refere as possíveis inconveniências da adoção desta vertente, em particular, no domínio da Ética Ambiental.

ênfase aos interesses individuais de cada indivíduo. Os defensores desta perspectiva não concordam, tal como os seus pares, que o indivíduo possa ser subsumido pelo todo, mas também não concordam que este possa ser completamente retirado do seu contexto. Podemos dizer que «os organismos individuais estão intrinsecamente interligados com uma matriz maior do que as suas entidades individuais, bem como maior do que a comunidade biótica tomada coletivamente» (Nelson, 2004, p. 147).

Desta forma, o bem-estar dos indivíduos depende do bom funcionamento das suas matrizes ecológicas. Nelson refere o exemplo da ética de Aldo Leopold como sendo a mais representativa desta tese, pois, Leopold tem como principal objetivo equilibrar o bem dos dois polos de interesse que aqui se apresentam, sendo eles, a comunidade biótica e as suas partes constituintes. Tal como para o holismo lógico ou radical recorre a metáfora da “trama da natureza” por exemplo, para o holismo do Interesse recorre a metáfora da “rede da natureza”. As redes são compostas por nódulos, já não é uma “massa de relações” destituída de “nós” mas sim uma rede de nódulos de relações como entidades em si mesmas. Nódulos esses que não existem separada e independentemente dessas relações⁵⁹.

Para concluir, saliento aqui a importância do autor dada à definição de holismo como o primeiro passo para uma reformulação das nossas convicções, atitudes e valores na direção da criação de uma nova “forma-de-estar” no mundo e/ou com o mundo. Nas palavras de Nash: «“ As ideias são as pedras-chave (...) As máquinas são, no fim de contas, apenas os agentes de um conjunto de preceitos éticos (...) O tipo de poluição mais grave é a poluição mental. A reforma ambiental depende, em última estância, da mudança de valores”»⁶⁰.

2.1.1. A Ética da Terra

Maria José Varandas dá-nos a sua visão desta modalidade da ética ambiental através do seu texto intitulado *Fundamentos da Ética da Terra*. Começa por explicar que o que a levou a optar por esta definição, em vez da de holismo ético ou ecocentrismo, foi o seu poder de evocação⁶¹.

A autora avança ainda mais algumas razões implicadas na definição, tais como, o

⁵⁹ (Nelson, 2004, p. 148)

⁶⁰ Nash, Roderick, *The Environmental Studies Program in* (Nelson, 2004, p. 151)

⁶¹ (Nelson, 2004, p. 153)

facto de se tratar de uma ética, ou seja, estamos perante «(...) uma teoria que reflete sobre o modo correcto de agir», realça a relação de inerência entre ambos os conceitos ressaltada pela preposição *de* e, por último, a referência essencial da definição de terra.

Assim, podemos dizer que esta definição nomeia « (...) uma teoria que afirma a íntima relação entre a acção humana e o seu contexto natural, ao mesmo tempo que declara que a terra, é uma questão própria e essencial da ética» (Nelson, 2004, p. 153). Neste texto a autora fala-nos do pensamento de dois autores Aldo Leopold e J. Baird Callicott.

Contextualiza Aldo Leopold para uma melhor compreensão das opções tomadas pelo mesmo no que toca à elaboração da sua ética ambiental. Filósofo-caçador é a definição mais honesta deste autor, a sua vida é passada num ambiente verde e montanhês onde aí desenvolvia uma das suas principais atividades, a caça.

Por aqui conseguimos perceber a ligação entre Leopold e um cenário originalmente natural e selvagem. A lecionação de uma disciplina chamada de ‘gestão de caça’ na universidade de Wisconsin levou-o a criar um programa inovador onde convergiam as áreas de economia, conservacionismo e ecologia. A partir desta altura da sua vida começaram os seus 15 anos mais significativos para o seu estudo sobre estes temas, o que levou à publicação da sua obra *Sand County Almanac* em 1948.

O seu contributo para o desenvolvimento posterior da ética ambiental é notável dizendo que «“ toda a ética reside numa simples premissa: a de que o indivíduo é um membro de uma comunidade de partes independentes” e que “ a ética da terra simplesmente amplia as fronteiras da comunidade para nelas incluir os solos, as águas, as plantas, e os animais”»⁶².

Leopold funda a sua inovadora forma de entender a ética em três vertentes: a religiosa, onde vai beber a Thoreau e Muir – sem esquecer que o autor também tem por base uma visão muito religiosa – e a Darwin «a afinidade do ser humano com todas as formas de vida e com o meio físico que o envolve» (Nelson, 2004, p. 154), da ecologia retira a conclusão de que há uma interação entre seres vivos meio ambiente, em comunidades.

Portanto, tendo em conta estes fatores, o autor propõe uma «ética das totalidades (*the wholes*)» (Nelson, 2004). Ética esta que se vai traduzir numa revolução que Leopold nos diz como necessária para romper com a visão inteiramente antropocêntrica da terra

⁶² Leopold, A., 1948 in (Nelson, 2004, p. 154).

onde esta ultima apenas é encarada como um recurso do qual nós somos proprietários. Ao extrapolarmos esta perspectiva e olharmos a questão de uma outra, onde nos consigamos incluir nessa comunidade como sendo parte pertencente da mesma «“ (...) talvez a possamos usar com amor e respeito”»⁶³.

A revolução que Leopold propõe está expressa nas suas palavras: «“ a ética da terra muda o papel do Homo sapiens de conquistador da comunidade-terra a seu membro e cidadão por inteiro. Tal implica o respeito pelos seus membros companheiros (*fellow-members*) e também o respeito pela comunidade como um todo”»⁶⁴.

Através desta passagem conseguimos perceber que esta perspectiva da ética ambiental não descarta, de todo, a importância dada à variável das relações interpessoais⁶⁵, sendo que a ela se continua a reservar um lugar de extrema importância, talvez possamos afirmar que funciona como um espelho da relação que adotamos com a terra. Esta nova forma de encarar os limites da responsabilidade ambiental, leva-nos a uma «inversão entre o sujeito ético tradicional e o horizonte natural onde têm lugar as suas ações» (Nelson, 2004, p. 155). Ainda nas palavras de Varandas «A compreensão do humano não mais como fim absoluto e objetivo, mas como ser implicado numa totalidade, torna-o, desde logo, sujeito e objeto (...)».

Descobrimos em Leopold (e em Callicott como veremos mais à frente) a mesma ideia sobre a vontade da interpretação pós-moderna do real de substituir o pensamento mecanicista e dualista que ficou da modernidade através da implantação de uma visão ecocentrada. Com esta nova visão da relação Homem-Natureza, o Homem perde o seu estatuto de “sujeito ético absoluto” ocupando um lugar à parte da Natureza para passar a ser encarado como uma parte de uma totalidade.

Esta visão holística da realidade onde somos partes integrantes de um todo fundamenta-se em três postulados: o relacional – todos os seres-vivos, tal como Homem, são relação; o de simbiose – em que a vida é vista como uma vasta cadeia de trocas e cada indivíduo tem uma função específica e, por fim, o de comunidade – todos estamos ligados por laços de parentesco e, assim, há uma interdependência entre todos os seres-vivos

⁶³ Leopold, A., 1948 in (Nelson, 2004, p. 155).

⁶⁴ Leopold, A., 1948 in (Nelson, 2004, p. 155).

⁶⁵ Nota minha- não sei se será o caso pois não conheço o pensamento completo do autor em questão mas presumo que tanto nesta perspectiva da ética ambiental como talvez nas restantes, partimos do pressuposto de que para haver a possibilidade de uma mudança nos paradigmas convencionais relativos ao modo como encaramos a nossa relação com a terra, tem de haver, num momento anterior, uma mudança ou reformulação no modo como nos relacionamos entre nós humanos. Pois de outra forma, não fará sentido falarmos na possibilidade de uma relação mais harmónica com a terra e restantes seres vivos se entre iguais isso não se verifique.

(Nelson, 2004, p. 156).

Resumidamente, destes pressupostos retiramos a base conceitual da sua ética sendo ela dividida em três temas fundamentais, sendo eles o tema da evolução histórica da moralidade – a moralidade é encarada como uma “evolução histórica” e vai alargando o seu campo de inclusão até, finalmente, abarcar para além de todos os seres-vivos, «(...) os solos, as águas e as plantas»⁶⁶. Este processo não é só a nível natural mas também cultural, ao alargar o campo da moralidade alargamos também a compreensão dos conceitos de direitos e de deveres.

Um outro tema é o da consciência ecológica – nós seres-humanos somos natureza consciente que percebemos a vida como simbiose e, conseqüentemente percebemos também as noções de preservação e respeito pela integridade das estruturas ecológicas sem serem justificáveis as intervenções destrutivas nas mesmas.

Por último, o tema do amor direccionado para a noção de afetividade, sendo este o vínculo dos seres humanos em relação a outros membros pertencentes à mesma comunidade. Através do alargamento do campo de moralidade, também, se verificaria o mesmo no domínio afetivo.

Para concluir a análise do trabalho de Leopold feito pela autora, sublinhemos a ideia do “pensar como uma montanha” como o pensar ecológico que Leopold nos propôs. Uma montanha no sentido de toda vida que aí vive. A sua obra, *Sand County Almanac*, acabou por se tornar «um código regulador das relações do Homem com a Natureza, - *The Land Ethic*» (Nelson, 2004, p. 157). A substituição da posição de domínio do Homem por uma postura holística em relação a todos os outros seres-vivos é assim a proposta deixada pelo autor.

As noções de integridade, beleza e equilíbrio têm de ser sublinhadas ao falar do seu pensamento. Ainda um último aspeto a referir em relação ao seu trabalho, é necessário referir que o seu programa não nos dá uma «proposta de refundamentação da identidade do humano», as principais perguntas vinculadas a esta questão ainda não estão respondidas, carecendo assim de uma argumentação sólida.

J. Baird Callicott⁶⁷ vai ocupar-se com os fundamentos deste ponto do programa

⁶⁶ Leopold, A., 1948 in (Nelson, 2004, p. 154).

⁶⁷ «Professor de Filosofia na Universidade do Texas-Norte. Representativo filósofo na área de filosofia ambiental – ética da Terra -, com um vasta obra publicada que reflete a sua directa vinculação a Aldo Leopold: In Defense of The Land Ethic, (1989) e Beyond the Land Ethic, (1999) constituem textos de referência obrigatória a qualquer investigação em filosofia do ambiente. Callicott foi pioneiro na introdução da disciplina Ética Ambiental nos currículos universitários (1971). Foi ainda vice-presidente (1994-1997) e presidente da Sociedade Internacional de Ética Ambiental (1997-2000)» (Nelson, 2004).

de Leopold que não foi aprofundado. Ou seja, fundamenta a transição proposta anteriormente por Leopold na qual o Homem passa de conquistador da Natureza a membro pertencente da comunidade biótica, pertencente ao Todo. «O traço dominante do ecocentrismo de Callicott – a procura da universalidade na diversidade e diferenciação» tem como objetivo substituir a visão tecnocientífica e dualista da cultura por uma visão que engloba todas as manifestações das formas de vida como sendo múltiplas e complementares simultaneamente.

Há uma outra característica no pensamento de Callicott que convém referir, um esforço por conseguir enquadrar duas “dimensões sapienciais”, o *logos* e o *mythos*. Kuhn, Heisenberg e Bohr são os fundamentos que servem de justificação à criação de um novo quadro concetual, quadro este que é correspondente com as ruturas trazidas pela física contemporânea. Esta tentativa de junção entre estes dois domínios pressupõe desde já uma recusa de cisões por parte do autor. Apelando assim « (...) para um diferente enquadramento cultural não reduzido à visão tecnocientífica da cultura» (Nelson, 2004, p. 159), recusando, assim, toda a forma de dualismos que estão impressos na visão dominante na tradição ocidental.

A procura pelo vínculo entre Natureza e Cultura, Mito e Ciência – que se desenvolve pela viagem que Callicott faz a diversas culturas – e também a procura pelos «limites que justificam e suportam as diferenças» (Nelson, 2004, p. 159) são pontos fundamentais que estruturam o pensamento do autor.

Nas suas palavras: « “devemos manter uma consciência aguda das diferenças humanas e defender a diversidade cultural tao ardentemente como defendemos a diversidade biológica. Mas também devemos ter consciência do que unifica as diversas culturas do mundo... Há uma só espécie de *Homo sapiens* mas há muita gente, um planeta mas muitos mundos”»⁶⁸. Mais uma vez, encontramos em Callicott, tal como no seu antecessor Leopold, uma preocupação central do domínio relacional humano. As relações interpessoais funcionam como modelo das relações Homem – Natureza.

O papel da ecologia é de mediação entre o plano teórico e o prático. A natureza é configurada como uma longa cadeia simbiótica (pirâmide trófica) que, a partir de uma fonte comum (energia) se estrutura na diferenciação (biodiversidade), religando o diferente e tornando estrutura comunicante⁶⁹. O enfase no modelo ecológico é dado à noção de relação que esta intimamente relacionada com a noção de identidade.

⁶⁸ Callicott, B., 1994 in (Nelson, 2004, p. 159).

⁶⁹ (Nelson, 2004, p. 160).

Esta última noção pressupõe sempre o conjunto das suas relações, cada indivíduo é encarado como o resultado histórico do processo adaptativo da sua espécie ao meio, as suas relações com o meio e com os outros organismos. Assim, as relações é que definem aquilo que cada indivíduo é. Há uma coincidência da ética da terra e do modelo ecológico com a visão oriental do mundo « (...) assumindo como fundamento o princípio ontológico da continuidade e universalidade do Ser». A natureza é vista como um “imenso complexo relacional” que resulta da fusão de diversas forças energéticas que se configuram também em diversas formas, tais como montanhas, rios, seres-humanos etc. Portanto, uma visão não dualista da realidade a qual pressupõe uma recusa da cisão entre humanos e não humanos.

Através da literacia ecológica temos o fundamento teórico para afirmarmos a necessidade de «(...) estender para além dos limites das nossas comunidades antropocentradas o sentimento de consideração moral» (Nelson, 2004, p. 160). Assim, e através da ideia de que é necessário romper com a visão mecanicista e antropocentrada da modernidade, Callicott propõe a criação de uma simbiose benevolente. Por esta noção poderemos pressupor novas formas de laços afetivos, não só com membros da mesma espécie mas sim com todos os seres da comunidade biótica.

O objetivo da ética da terra é recriar « (...) uma Humanidade não desencarnada mas enraizada na sua primitiva morada (*êthos*)»⁷⁰. Segundo Varandas a tarefa da Filosofia ramifica-se em dois momentos, primeiramente o objetivo será a «desconstrução das implicações do paradigma moderno, cuja coerência e unidade soçobram perante a Física Quântica» e num segundo momento à Filosofia cabe «extrair sistematicamente todas as consequências do quadro conceptual emergente dos princípios postulados por aquela área disciplinar e pela Ecologia evolucionista» (Nelson, 2004).

Assim, defendemos com Varandas, uma transformação completa a vários níveis de existência sendo eles, resumidamente, a troca de uma visão mecanicista e materialista do Cosmos por uma visão holística onde fluem energia, criatividade e racionalidade; já não um Eu separado da natureza mas sim uma articulação corpo/natureza; há um reconhecimento tanto da diversidade cultural como da diversidade biológica e, por fim, no domínio da economia substitui-se a que se fundamenta na maximização do P.I.B pela

⁷⁰ Varandas avança uma definição de *Êthos* enquanto «O lugar do Homem, o modo como aí se instala e se relaciona consigo mesmo, com o seu meio e com os outros. Exprime as atitudes e comportamentos do Homem enquanto manifestações de valor. Neste sentido, a Ética é pois o pensar do *êthos*. A Ética da terra enraíza o Homem na sua morada planetária e nesse aí reflecte sobre as atitudes e os valores que lhe são inerentes» (Nelson, 2004, p. 161).

economia fundamentada no princípio de desenvolvimento sustentável.

A metáfora da comunidade é bastante utilizada neste domínio e encerra em si uma significação maior pois, é capaz de expressar todos os pressupostos em que assenta a *ética da terra*, remete-nos para a ideia de Natureza como “casa comum” onde existe uma interdependência entre todos os seus membros que, por sua vez, realizam tarefas específicas mediante as funções que lhes estão atribuídas. Esta noção encontra-se explícita na Ecologia⁷¹ que se define desde a sua origem como o estudo da casa (oikos)⁷². O progresso ético é paralelo ao alargamento das fronteiras comunais, à medida que este último se alarga, estendem-se também o universo das entidades dignas de consideração moral. Através do vínculo das comunidades a alteridade e a diferença constituem-se como «manifestações diversas de uma mesma matriz», é também através deste vínculo comunitário que encontramos fundamento da solidariedade entre seres humanos e mundo⁷³. Solidariedade benevolente, vínculo e comunidade são conceitos basilares no programa da ética da terra.

Um outro ponto importante deste programa está relacionado com a ação, mais precisamente uma estética da ação. Todo o indivíduo é pensado como pertencente ao Todo, sendo que as suas possibilidades de ação também são elas pensadas a partir do seu enquadramento nesse contexto global.

Os princípios estruturantes desse Todo são a estabilidade, a integridade e a beleza, daqui recorremos a máxima por Leopold: «algo é bom quando tende a preservar o equilíbrio, a estabilidade e a beleza da comunidade biótica» citação de Leopold (Varandas, Fundamentos da Ética da Terra, 2003, p. 165). O valor estético é crucial na interpretação da ética da terra, resumidamente podemos dizer que é através da capacidade de exaltação do sentimento moral que este valor possui que o faz ter em potência o motor para a ação⁷⁴. Há um paralelo entre o Belo e o Bem, o plano axiológico e o estético, a qualidade moral das ações é medida consoante a beleza da comunidade biótica. Uma ação é boa se preservar a beleza da comunidade. Não falamos de uma imposição para a ação

⁷¹ 1920, Charles Elton – perspectiva relacional da natureza (30 anos depois da criação do conceito de ecologia). Callicott, 1994 (Varandas, Fundamentos da Ética da Terra, 2003, p. 162).

⁷² *Oikos* é uma palavra de origem grega e significa casa, é a raiz das palavras ecologia e economia. Esta última é a mais antiga das duas e refere-se ao modo de como é feita a gerência dos recursos materiais da comunidade. Ecologia surgiu em 1890 e refere-se ao modo de interação entre organismos e o seu meio – comunidades, sistemas e totalidades. Orientação holística que serve de base à ética ambiental. Nash em Callicott, 1987 (Varandas, Fundamentos da Ética da Terra, 2003, p. 162).

⁷³ A noção de vinculação como um fenómeno determinado biologicamente e fundamental para o desenvolvimento das competências cognitivas e socio-afetivas do indivíduo.

⁷⁴ Se falamos de exterioridade ou inerência do valor estético em relação à Natureza é uma questão em aberto em ética ambiental, variando conforme os autores.

mas sim um «convite a bem agir» (Varandas, Fundamentos da Ética da Terra, 2003, p. 165).

Já em Platão encontramos essa íntima ligação entre o Belo e o amor sendo este último objeto do primeiro. É na dinâmica relacional entre Belo, Bem e amor que radica toda a ética da terra e é aí que encontra a «dimensão essencial do agir». A experiência estética revela-se «multi-sensual» e «pluridimensional» mas Leopold chama a atenção para um facto: temos de cultivar a sensibilidade para conseguirmos atualizar o potencial da perceção estética da terra e, para tal, é necessário uma relação dinâmica entre a experiência da sensualidade e esquemas conceituais (derivados da biologia, ecologia, história etc.).

Para percebermos qual a representação do mundo natural que é proposta pela ética da terra Callicott diz-nos: «Há um ajustamento perceptível, uma unidade aí (pântano), não muito diferente de uma sinfonia ou de uma tragédia. Mas estas relações e conexões não são directamente experienciadas no momento estético, são antes conhecidas e projetadas, neste caso, por mim. Este acto conceptual completa a experiência sensorial e apreende-a como caracteristicamente estética» Callicott, 1987 (Varandas, Fundamentos da Ética da Terra, 2003, p. 166).

Varandas colmata com algumas referências ao holismo de Callicott. O autor retira da Ecologia a ideia segundo a qual «os elementos individuais se inserem numa totalidade sistémica e processual (*the whole*), onde a cadeia de interações entre as partes realiza, de modo diverso, a unidade». No domínio ontológico a ideia de que «o Todo é uma realidade estrutural e estruturante que se assume, desdobra e manifesta em múltiplas configurações».

Por fim, no domínio da ética, o autor defende que esta dimensão decorre do sentimento de pertença à comunidade. Este sentimento configura-se como solicitude e «cuidado pelo outro», e é daqui que se segue o sentido de ação como responsabilidade. Ao alargarmos a ligação sistémica entre nós e o mundo vamos alargando paralelamente a noção de responsabilidade, Callicott avança a noção de «“tutores activos”»⁷⁵. Com esta noção o autor transmite-nos a necessidade de não nos responsabilizarmos apenas por não prejudicar a Natureza mas sim, nutrirmos por ela o sentimento de pertença que nos levará a querer-lhe bem a outros níveis.

Uma das expressões que traduz a mensagem da ética da terra é a de *convivência*

⁷⁵ Callicott/ Lappé, F.M., 1992, *Individual and Community in Society and Nature*, in (Varandas, Fundamentos da Ética da Terra, 2003, p. 167).

com o outro. Sempre salientando este “ser *com*” e “estar *com*” como o alicerce de todo o programa aqui proposto. Somos sempre uma comunidade de elos e vínculos semióticos, sendo que por eles nos descobrimos parentes apenas com formas diferentes. A principal mensagem que retiramos deste texto é a de que a nós, humanidade, é-nos incumbida a missão de proteção de todos os seres não-humanos e de todo mundo natural. Ao alargarmos a esfera da consideração moral a este nível, expande-se, paralelamente, a esfera da responsabilidade «A responsabilidade de estar no mundo de um modo que proteja e preserve a sua especificidade»⁷⁶.

Não falamos apenas de uma ética entre humanos mas sim de uma projeção do humano para além de si. Esta projeção pressupõe algo mais, este programa não abarca apenas a temática ambiental mas sim também uma reconfiguração do humano a todos os domínios numa visão integradora – cognitiva, sensorial e afetiva.

Para concluir transcrevo uma passagem de Callicott onde expressa a missão de vigilância e de zelo da qual nós somos portadores, segundo esta perspetiva: «“ Somos, *de facto*, a espécie dominante do planeta; temos nas nossas mãos, *de facto*, o destino da Terra; e somos *efectivamente* seres morais num mundo predominantemente amoral. A humanidade é, de certo modo, um ser privilegiado de forma única, mas também a única criatura responsável entre todas as criaturas”»⁷⁷.

2.1.2. A ciência como filosofia natural

John Baird Callicott no seu texto intitulado como *A ciência como filosofia natural* começa por nos apresentar a sua perspetiva do que refere a noção de paradigma. A palavra tem origem grega, *paradeigma*, que significa padrão e foi introduzida por Thomas Kuhn para referir um modelo conceitual da natureza das coisas. Callicott esclarece-nos quanto à sua forma de ver a modernidade que tem como modelo a história do pensamento ocidental.

Para o autor há uma «identidade estrutural existente»⁷⁸ entre o macrocosmos natural e o microcosmos social segundo a mundividência moderna. Esta vai ser uma ideia importante ao longo de todo o texto.

⁷⁶ (Varandas, Fundamentos da Ética da Terra, 2003, p. 167).

⁷⁷ Callicott / Lappé, 1989, citado por (Varandas, Fundamentos da Ética da Terra, 2003, p. 167). Itálicos meus – com o objetivo de frisar a ideia de que é exatamente da nossa exclusividade que decorre a nossa responsabilidade.

⁷⁸ (Callicott J. B., 2004, p. 169).

Alguns factos são avançados para explicar esta ideia. O primeiro prende-se com a história da filosofia, do qual depreendemos que desde Tales, passando por Anaxágoras e Empédocles, todos eles se preocupavam fundamentalmente, com questões acerca da Natureza. Até aos dias de hoje, com algumas interrupções, as questões são exatamente as mesmas e, quem lhes dedica a sua atenção alicerça-se no trabalho dos seus antecessores. Deste facto o autor decorre um último sendo ele que a ciência teórica é uma atualização da filosofia natural.

A filosofia natural ou ciência teórica encontra-se, hoje em dia, unificada por um método comum, por um paradigma comum – que foi a mecânica clássica e agora se encontra num período de incerteza – e por uma divisão de trabalho em subáreas de investigação. Por último, Callicott diz-nos que a filosofia moral (sentido amplo das coisas humanas) mostrou-se desde sempre subordinada à filosofia natural. Desde os antigos que a esfera humana se apresenta como um microcosmos idêntico, em termos de estrutura, ao macrocosmos natural.

O autor avança uma analogia entre o indivíduo do contrato social e o átomo de matéria clássico, chamando-nos à atenção para o significado da palavra grega *atomos* – indivisível. Diz-nos ainda que não é uma coincidência que Protágoras, juntamente com outros filósofos – injustamente chamados de sofistas – tenham sido provenientes da mesma cidade que Leucipo e Demócrito.

Outro exemplo que justifica o postulado referido pelo autor, de que a filosofia moral se encontra subordinada à natural, é o de Hobbes ter ressuscitado a teoria do contrato social no mesmo período em que o atomismo começava a ganhar forma – dentro do paradigma mecanicista do início da ciência moderna.

De modo resumido a ideia aqui apresentada pode ser traduzida na seguinte afirmação: «todas as instituições características da moderna sociedade (...) são expressão, no microcosmo social, do paradigma moderno reinante no macrocosmo natural: a mecânica clássica» (Callicott J. B., 2004). Toda a filosofia moderna – que demarcamos como o seu início o século XVII e Descartes como o seu pai – tem como base de reflexão a mecânica clássica, que seria o paradigma reinante na filosofia natural.

Como exemplos temos Descartes que «(...)tentou deliberadamente reconstruir a metafísica e a epistemologia de forma a acomodar e refletir a revolução contemporânea na filosofia natural» (Callicott J. B., 2004) ou como Locke que nas suas palavras desenvolveu o trabalho de Newton. Podemos afirmar que para todos os filósofos modernos, o paradigma mecânico da filosofia natural foi crucial para o desenvolvimento

das suas teorias.

Mais adiante no tempo assistimos ao declínio do paradigma newtoniano que foi substituído pelo einsteiniano e, assistimos também ao declínio da filosofia moderna. Ou seja «(...) a morte súbita da mecânica clássica na filosofia natural ditou o fim da metafísica, epistemologia, psicologia, ética, teoria social e política modernas – numa palavra, ditou o fim do período moderno» (Callicott J. B., 2004, p. 172).

Nas linhas seguintes Callicott continua a clarificar a sua ideia sobre o lugar que ocupamos hoje. Fala-nos novamente da analogia entre os avanços da filosofia natural ocidental e a filosofia moral ocidental – quando o paradigma ptolomaico-aristotélico caiu por terra com ele levou a metafísica, a epistemologia etc que se subordinavam ao mesmo. A descoberta de que a terra não estava fixa nem imóvel no centro do universo abalou os domínios da filosofia medieval e, toda a restante filosofia natural teve de ser revista e viu-se obrigada a acomodar a astronomia copernicana. Por conseguinte, a metafísica, a epistemologia, a teologia etc. teriam de acomodar a nova filosofia natural.

Mais uma vez, referência a Descartes que teve um papel crucial nesta tarefa não apenas pelo seu contributo para os modelos e recursos matemáticos da mundividência mecânica mas, também, pelo seu espírito revolucionário «Descartes diz abertamente que duvida de tudo o que aprendeu nas escolas e que tenciona deitar por terra o escalavrado edifício do enganador conhecimento escolástico de forma a reconstruí-lo desde a base» (Callicott J. B., 2004, p. 174). Da mesma forma que Descartes e Newton completaram a revolução iniciada por Copérnico, Callicott acredita que no início do século XXI também alguém irá reconstruir na ciência, um novo paradigma pós-moderno «(...) a tão ambicionada “teoria de tudo”, e a ela associada emergirá uma mundividência pós-moderna construtiva» (Callicott J. B., 2004, p. 174).

Antes de nos explicar o que entende pela ontologia da mundividência reconstrutivista pós-moderna, o autor faz um comentário ao pós-modernismo desconstrutivista. Callicott acredita que a filosofia desconstrutivista pós-moderna é uma resposta à revolução científica ocorrida no séc.XX.

O modelo mecânico da natureza foi ultrapassado e consequentemente os alicerces da nossa fé foram abanados. A Verdade já não é com V maiúsculo e a Realidade também já não é com R maiúsculo. O niilismo, o relativismo pluralista e o hegemonismo são três das possibilidades para substituir a verdade como critério daquilo que podemos escolher acreditar e defender.

Visto que não é possível conseguirmos colocarmo-nos, na totalidade, do lado de

fora de todas as nossas convicções, de todas as *Weltanschauung*, concluímos que nenhuma construção cognitiva é verdadeira. Para além desta conclusão podemos falar do domínio da plausibilidade «Mas é possível que uma determinada construção seja mais plausível do que as outras por ser mais abrangente e coerente» (Callicott J. B., 2004, p. 175).

Uma teoria pragmática e evolucionista da defensabilidade poderá ser a substituta do paradigma moderno da teoria da verdade como correspondência. Por exemplo, uma mundividência que ignore dados experimentais salientes não é defensável – não falamos se é verdadeira ou falsa pois os critérios de verdade não são utilizados para classificar as « “narrativas abrangentes” ».

A epistemologia pragmático-evolucionista do pós-modernismo reconstrutivista tem de ser perspectivada, ao contrário do que acontece com a perspectiva moderna. O sujeito cartesiano moderno situar-se-á, supostamente, fora da *res extensa*, tendo um ponto de vista desinteressado. Pelo contrário, o sujeito pós-moderno encontra-se dentro do mundo, como sendo parte integrante dele e, dessa forma, a sua compreensão do mesmo é finita e comprometida.

Desta forma «(...) uma epistemologia reconstrutivista pós-moderna procurará integrar diversos pontos de vista humanos numa rede coerente e harmoniosa – tal como as diversas ciências formam, apesar das diferenças de perspectiva e ênfase, uma rede coerente e harmoniosa» (Callicott J. B., 2004, p. 176).

Callicott fala-nos da «ontologia da mundividência reconstrutivista pós-moderna que agora emerge». O espaço-tempo da teoria da relatividade e as entidades físicas. Pensemos nestas últimas não como entidades situadas no espaço-tempo (portanto como entidades com existência separada desse contínuo) mas sim como nós no tecido do espaço-tempo. Quando uma destas partículas desaparece o espaço-tempo estremece e é trespassado por uma onda de energia, conseguimos compreender a complementaridade partícula/onda de Bohr.

Com John Bell – física quântica – percebemos que «as entidades mais elementares estão intrinsecamente relacionadas e definem-se mutuamente» (Callicott J. B., 2004, p. 176). Dá-nos também o exemplo da Ecologia como uma ontologia não atomista e cujas entidades são também elas intrinsecamente relacionadas. Com isto, o autor pretende defender que as entidades das ciências contemporâneas não podem ser compreendidas isoladamente, tal como se passava com a ontologia da mecânica clássica: atomista e reducionista.

Se na filosofia moral moderna o indivíduo autónomo é o análogo do átomo na filosofia natural moderna, o análogo das entidades intrinsecamente relacionadas da filosofia natural pós-moderna será – segundo Arne Naess e Warwick Fox – uma concepção do Eu plenamente realizado. Este “Eu plenamente realizado” será traduzido num «sentido de identificação pessoal com o meio social e especialmente com o meio ambiental de cada um» (Callicott J. B., 2004, p. 177).

Em contrapartida, na ecologia contemporânea, as entidades ainda mantêm as suas identidades distintas para além de serem cada vez mais integradas a nível sistémico. Se for a ecologia a conseguir produzir um impacto maior na dimensão social, a nova pessoa pós-moderna pode-se traduzir num eu enraizado, em vez de um eu realizado. Portanto, há a possibilidade de se assistir a uma substituição da autonomia do sujeito pela definição de identidade pessoal derivada do « (...) conjunto único de relações que se estabelece com outras pessoas e do lugar que habita, em vez da autonomia do sujeito, como acontece no pensamento moderno» (Callicott J. B., 2004, p. 177)⁷⁹. Ainda nas palavras de Callicott «a pessoa pós-moderna está muito longe de ser o indivíduo definido, descomprometido e deslocado da tradição ocidental liberal moderna».

Para finalizar esta especulação, Callicott debruça-se sobre por que nova ordem social podemos nós esperar. Modernamente a concepção de ordem social é de «cidadãos autónomos de estados soberanos cujas colisões são minimizadas pela lei». Independentemente do que poderá vir a ser modificado, esperemos que numa ordem social pós-moderna o estado de direito continue a ser estrutural.

O que também podemos constatar como facto histórico é que «as novas ordens sociais e políticas retêm algumas das instituições mais humanas dos modos de organização social e políticas anteriores». (Callicott J. B., 2004, p. 178).

Por fim, abordaremos o tópico da tecnologia pós-moderna. O marco da revolução tecnológica chegou com o aparecimento do computador pessoal. O ecrã e o modo de escrever são já aplicações da mecânica quântica, e o sistema de processamento é intensamente sistémico. Mesmo que as suas funções sejam ainda produzidas em série, em fábricas poluentes que libertam químicos tóxicos, «eles manifestam a quinta-essência de

⁷⁹ Aqui talvez pensar esta questão proposta por Naess e fox do “eu realizado” e do “eu enraizado” proposta por Callicott. Até que ponto não se perde por completo o sentido da noção de identidade pessoal com esta nova forma de encarar esta noção? Não se tratará de uma diluição, de alguma forma prejudicial, do que nos torna indivíduos?

um novo paradigma emergente, imaterial e sistémico, na filosofia natural contemporânea» (Callicott J. B., 2004, p. 179).

Hipoteticamente podemos supor que a revolução na escrita pode sintetizar um tipo de revolução mais profundo e alargado aos outros domínios da tecnologia. Se assim se constatar vamos experienciar a troca de um sistema que se caracteriza como sendo vagaroso, limitado, ruidoso, desajeitado e redutor – característico do sistema mecânico – por um sistema eletrónico elegante, silencioso, veloz e versátil.

Um exemplo apresentado pelo autor é o facto de que a representação do paradigma da ciência aristotélica medieval era mais de um grande organismo do que propriamente de um grande mecanismo e, a tecnologia pré-moderna era sem dúvida orgânica. Com entrada em cena do paradigma industrial, a maioria destas tecnologias orgânicas foram substituídas por tecnologias mecânicas mas uma parte dessas sobreviveram e acabaram por coexistir com as novas tecnologias. O mesmo poderá acontecer com as atuais tecnologias mecânicas – serem substituídas na sua maioria pelos novos sistemas eletrónicos mas uma parte ainda sobreviverá à entrada deste novo paradigma.

O objetivo das novas tecnologias eletrónicas seria « (...) recriar todo o ambiente artificial à sua própria imagem» e, desta forma, passaríamos a habitar « (...) um mundo mais sossegado no qual as autoestradas deem lugar às avenidas da informação» (Callicott J. B., 2004, p. 180).

Uma outra suposição será a de que a economia humana também sofrerá alterações pois, já não estará centralizada no consumo e produção industrial de objetos materiais mas sim, na «produção e consumo de informação e de serviços pós-industrial» (Callicott J. B., 2004, p. 180). Esta alteração estará mais adaptada ao ambiente natural e, desta forma, mais sustentável.

Como conclusão desta análise podemos afirmar que este paradigma tecnológico eletrónico pós-moderno traduz-se na filosofia natural sistémica, da mesma forma que o paradigma industrial moderno é a mecânica clássica.

2.1.3. Filosofia Natural e Filosofia Moral

Callicott em *Filosofia Natural e Filosofia Moral* e nele o autor explica qual o objetivo da sua obra *Earth's Insights* (1994) e, qual o ponto da mesma que mais controvérsia gerou entre os especialistas – foi o que Callicott intitulou de “uma ética ambiental pós-moderna reconstrutivista”.

Um dos objetivos da sua obra é ser «uma contribuição tanto para a biologia da conservação como para a filosofia ambiental e para os estudos religiosos comparados» (Callicott J. B., 2004, p. 181). O que Callicott propõe é uma forma de conseguirmos ter coordenação entre as várias éticas ecológicas existentes globalmente – provenientes do xamanismo, do cristianismo ortodoxo, do hinduísmo, do confucionismo e outras tantas - de modo a não sintetizarmos tudo apenas numa pequena amostra representativa de culturas locais. Isto é, evitar a especificação cultural das éticas ambientais «os nossos principais problemas ambientais não respeitam nem fronteiras culturais nem políticas».

Mesmo sendo a sua obra uma «celebração do multiculturalismo e do pluralismo», o autor chama a atenção para o potencial perigo do multiculturalismo e o pluralismo, pois caso não haja um equilíbrio entre estes e os seus opostos, podem tornar-se tão problemáticos como a tendência para o absolutismo e o universalismo.

Este problema, que é designado por Callicott como sendo o problema “do um vs muitos” expressa «o problema de unificar e coordenar as éticas ecológicas multiculturais enraizadas nas religiões do mundo e nas várias mundividências indígenas» (Callicott J. B., 2004, p. 183). Callicott avança uma possível solução para este problema que tem como primeiro fundamento a criação de uma ética ambiental internacional ou global. Esta ética vai ter como principal objetivo, unificar e coordenar as muitas éticas culturalmente específicas através de uma relação dialética com as mesmas. A ética ambiental global será expressa na «língua franca da cultura internacional global» (Callicott J. B., 2004, p. 183) que Callicott entende como sendo a ciência.

Ainda segundo o autor, a ética ambiental que melhor preenche os requisitos para uma ética ambiental internacional ou global fundamentada na ciência é a Ética da Terra de Aldo Leopold – Callicott é um grande defensor da mesma. Esta afirmação levantou algumas dúvidas entre os colegas de Callicott de filosofia ambiental pois interpretaram aqui um privilegiar da ciência moderna. Salientemos que não é isto que o autor pretende. A ciência moderna é responsável pela inspiração às tecnologias poluentes e devastadoras do mundo natural, das tecnologias que têm tido muito pouca consideração pelas economias locais, bio regionais e as culturas materiais e, também, pela tecnologia de armamento. A principal razão pela qual a ciência moderna não é considerada, pelo autor, a “língua franca” de uma ética ambiental global prende-se com o facto de que os principais seguidores da mesma acabaram por menosprezar muitas culturas.

Nas palavras de Callicott os mandarins da ciência moderna tinham tanta certeza de possuir acesso exclusivo à Verdade da Realidade que «os veneráveis sistemas de

conhecimento de outras culturas foram desprezados na qualidade de mitos e de mera superstição. A arrogância epistêmica não é apenas intolerável, destruiu sistemas hidrológicos e agrícolas locais com séculos de existência enraizados nas concepções pré-modernas do mundo».

A ciência moderna é caracterizada, epistemologicamente, pelo problema de tentar encontrar a correspondência perfeita entre o nosso modelo subjetivo na *res cogitans* da natureza objetiva – *res extensa*. A sua fidelidade ao paradigma materialista e mecânico newtoniano também é uma das suas principais características. Desde o início do século XX que este paradigma começou a ser derrubado pela teoria quântica e pelas teorias da relatividade especial e geral. Neste momento - tanto no domínio científico como no filosófico - estamos dentro do período pós-moderno e é exatamente o que se denomina como um «pós-modernismo reconstrutivista» que Callicott defende (Stephen Toulmin, *A emergência da ciência pós-moderna*)⁸⁰. Segundo esta perspetiva, ontologicamente, a ciência já não se traduz numa visão do mundo materialista e mecanicista.

Matéria e energia são diferentes manifestações do espaço-tempo não-euclidiano «as entidades estão intimamente relacionadas e definem-se mutuamente». Epistemologicamente, observamos que o cientista já não é um «espectador desincorporado, que observa sinopticamente o sistema observado: a natureza» (Callicott J. B., 2004, p. 185).

A ecologia é também considerada, pelo autor, como fazendo parte das ciências pós-modernas. Visto ser uma ciência acessível ao público leigo é mais eficaz na contribuição do desenvolvimento de uma mundividência pós-moderna reconstrutivista do que as ciências mais impenetráveis. No que toca à teoria da evolução podemos dizer que é uma ciência moderna, visto ser produto do século XIX, mas na verdade «o resultado final da teoria da evolução, quando aplicada ao *Homo sapiens*, consiste em tornar ainda mais indeterminada a distinção cartesiana entre *res cogitans* e *res extensa*». O ser humano é considerado como parte integrante da natureza, observadores envolventes e não passivos. Desta forma, o conhecimento humano é sempre contextualizado, situado. A resposta então para o problema do “um vs muitos” – de que forma poderemos articular uma ética ecológica pós-moderna reconstrutivista global com as éticas ecológicas culturalmente específicas – é que essa articulação seja feita de forma dialética.

Num primeiro momento esta relação passa por uma validação mútua entre a ética

⁸⁰ Informação encontrada em (Callicott J. B., 2004, p. 184).

ecológica global – guiada pela ciência pós-moderna – e as restantes éticas ecológicas culturalmente específicas. Contrariamente, a atitude da ciência moderna é de rejeição do conhecimento das culturas locais. Callicott chama a atenção para o facto de não ser a favor desta validação mútua quando se trata de «sistemas de conhecimento locais que entram em conflito com a ciência ecológica pós-moderna e com os valores políticos pós-modernos» (Callicott J. B., 2004, p. 190).

Sistemas que não cumprem com estes requisitos não são dignos de respeito e consideração – o exemplo da circuncisão feminina ser encarada como um ritual de passagem em determinadas culturas.

O segundo momento desta relação é caracterizado pela cocriação, ou seja, as muitas éticas ecológicas podem contribuir para a narrativa da ética ecológica global através da correspondência das suas tradições de pensamento com as narrativas ecológico-evolutivas pós-modernas. Muitas culturas indígenas e religiões do mundo utilizam a imagem como forma de tradução das ideias mais inacessíveis e, também, metáforas com o mesmo objetivo, de facilitar a compreensão dessas mesmas ideias. Assim, poderá haver um enquadramento das “muitas” éticas ecológicas na “uma” ética ecológica global.

Callicott finaliza explicando o porquê do título da sua obra *Earth's Insights*. “*Insights*” sugere uma «aproximação a uma verdade profunda pela mão da experiência e da intuição e não do método». Por sua vez, o termo *Earth* sugere uma coletividade, algo de comum. O tema explorado na obra são “éticas ecológicas” multiculturais, ou seja, «éticas ambientais tradicionais e indígenas que estão em consonância com a narrativa ecológico-evolutiva da ciência pós-moderna» (Callicott J. B., 2004, p. 191).

Capítulo 3. Da fragmentação disciplinar à unidade do saber

«Havia um aspecto que me desconcertava no ensino do liceu. Era a separação das disciplinas, o isolamento de cada matéria. Os alunos passavam de aula para aula como se explorassem um arquipélago. Como se visitassem uma série de países, cada qual dirigido pelo seu mestre, que se desinteressava totalmente pelo que se passava nos outros lados (...) Cada disciplina funcionava em circuito fechado, ignorando as outras. Os alunos que se desenvencilhassem para construir o seu pequeno universo e achar-lhe uma coerência. Cada qual com a sua síntese, se assim o achasse necessário» (Jacob, 1987, citado por Fourez, 2002, p.17).

Neste capítulo temos como objetivo elaborar uma breve análise sobre a importância de, hoje mais do que nunca, sermos capazes de pensar o ser humano e a natureza e o universo integralmente para, assim, evitarmos perder o sentido da globalidade. Quando as várias áreas do saber são aplicadas de modo “atomizado”, ou seja, fragmentado em relação ao todo ao qual pertence, as consequências de tal facto podem ser desastrosas a vários níveis. Como por exemplo «a medicina, quando parcelariza o corpo humano, torna-se, por vezes, inoperante; a engenharia, quando ignora as diversas componentes de uma situação, pode tornar-se destrutiva; a burocracia tecnocrática conduz, em certos casos, a decisões totalmente desligadas das problemáticas locais» (Fourez, 2002, p. 20). Na questão da engenharia temos, como exemplo as «consequências ecológicas, sociais, económicas, culturais de todas as formas de industrialização selvagem».

Mediante as noções que desenvolvemos nesta reflexão, tais como as de democracia e cidadania, encontra-se também aqui a necessidade da não fragmentação dos saberes. Se o que queremos, dentro do regime democrático, é o desenvolvimento de cidadãos que possam tomar decisões autónoma e criticamente, para tal, é necessário formar cidadãos que desenvolvam uma compreensão global dos fenómenos. No domínio educativo advinham-se assim dificuldades por termos implementada uma «organização da formação em saberes compartimentados» e, este tipo de organização acaba por colocar «problemas de ordem educativa, cognitiva e cultural».

Em oposição instaura-se um novo paradigma, o paradigma sistémico, através do qual «uma representação do real como um conjunto de sistemas abertos, complexos e interactivos, sujeitos a uma circulação constante de informações» começa a ganhar forma (Fourez, 2002, p.21). Ao apresentar capacidades para resolução de problemas em muitas práticas científicas, o modelo sistémico passa a ser preferencial em relação ao paradigma

parcelar dos saberes. Deste modo, assistimos a uma emergência da interdisciplinaridade que foi objeto de trabalho desde o início do século XX que agora se justifica em dois campos, do domínio científico e do social. Por outras palavras «o que torna a partir de agora necessária a colocação em rede das disciplinas, é a complexidade das situações, dos problemas e dos objetos, uns naturais, outros sociais, sendo a maior parte deles mistos de natureza e cultura (...)» (Fourez, 2002, p.23). Se tivermos em conta esta afirmação e encarmos os objetos como sendo dotados de uma natureza mista que existem numa “realidade multidimensional” temos de aceitar, também, que tal implica «renunciar a separar o local do global, as ciências da natureza das ciências humanas».

No domínio escolar, este paradigma ganha forma através da colocação em rede de saberes, nas palavras de Fleury (2000 citado por Fourez, 2002, p.23) «equipar os alunos de ferramentas de inteligibilidade de realidades cada vez mais complexas, ou mais exactamente, de realidades de que se decidiu não mais apagar a complexidade».

Esclareçamos, resumidamente, em que sentido estamos a falar de interdisciplinaridade salientando as suas características essenciais. A noção de interdisciplinaridade implica, primeiramente, uma interação entre disciplinas e de modo algum apenas uma «justaposição de pontos de vista», ou seja, «ela constitui uma prática integradora com vista à abordagem de certos problemas na sua particularidade» (Fourez, 2002, p.69). Ainda como nos diz Gusdorf (1984, p.40 citado por Fourez, 2002, p.69)

O termo interdisciplinaridade evoca um espaço comum, um factor de coesão entre saberes diferentes. Cada qual aceita fazer um esforço fora do seu domínio próprio e da sua linguagem técnica própria, para se aventurar num domínio de que não é proprietário exclusivo. (trata-se de) promover (...) o aparecimento de um tipo de especialistas da não especialidade.

Esta interconexão disciplinar faz-se dentro de um contexto específico e de um projeto determinado com vista a dar resposta a «uma problemática particular», desta forma, devemos entender a interdisciplinaridade como sendo «a utilização, associação e coordenação das disciplinas adequadas, numa abordagem integrada dos problemas» (Clary M., Giolitto P., 1994, p.286 citado por Fourez, 2002, p.70). A importação de conceitos, metodologias não é uma das características principais da interdisciplinaridade (mas sim da transdisciplinaridade⁸¹) pois esta vai além disso «(...) consiste numa abordagem integrada dos problemas».

⁸¹ Por transdisciplinaridade em sentido estrito podemos entender «processos que assentam na transferência de ferramentas de uma disciplina a outra ou na prática comum a diversas disciplinas de certas **competências transversais**, com uma determinada intencionalidade» (Fourez, 2002, p.36).

Interdisciplinaridade em sentido estrito significa recorrer a variadas disciplinas com o intuito de «elaborar uma representação ou modelização de um conceito, acontecimento, situação, problemática, a fim de se dotar de uma ferramenta de análise, de comunicação e ou de acção» (Fourez, 2002, p.71)⁸². O processo interdisciplinar no domínio educativo tem como objetivo «desenvolver, nos alunos, a aptidão para representar uma problemática, recorrendo, consoante os casos, a diversos pontos de vista, a diversas experiências de vida ou a diversas disciplinas». Podemos falar de uma emancipação disciplinar para conseguirmos construir um modelo interdisciplinar, de modo a que nos questionemos segundo as normas «ou mesmo segundo os preconceitos fixados pelo paradigma de uma disciplina particular» (Fourez, 2002, p.75).

Portanto, não são os critérios próprios de cada disciplina que participam na elaboração de uma representação mas são os critérios «negociados em função de um projeto teórico⁸³ e por vezes prático». A intenção educativa da elaboração de um trabalho interdisciplinar ganha duas faces, uma cognitiva e outra metodológica, ou seja, instalar nos alunos «uma representação estabilizada de uma noção, acontecimento, situação, problemática, que não deriva de uma logica puramente disciplinar» por um lado e por outro «ensiná-los a recorrer a um modelo interdisciplinar para esclarecer uma problemática» (Fourez, 2002, p.77).

Para finalizar a análise da noção de interdisciplinaridade referimos o que distingue uma «abordagem interdisciplinar» das sistémicas e das globais: uma abordagem interdisciplinar não só conjuga o «carácter multidimensional de uma situação particular» (como se verifica numa abordagem global) com as «interações entre os elementos de uma situação particular» (abordagem sistémica) como, também, pressupõe uma «integração de contribuições disciplinares para construir uma representação de uma situação particular» (Fourez, 2002, p.78).

No ensino secundário temos vindo a verificar ao longo dos últimos trinta anos uma passagem « (...) do tempo dos “generalistas” para o dos “especialistas”», a emergência das didáticas específicas de cada disciplina contribuiu para acentuar a especialização disciplinar. Seguindo, a instituição escolar, o modelo da

⁸² Entendamos representação como «um discurso estruturado ou um esquema utilizado como substituto do real complexo (...) constitui uma simplificação em relação ao real», a simplificação entendida como uma força que « (...) respeitando certos critérios de validade» permite uma melhor apreensão de um estado do real «em função de um contexto e de um projeto determinados» (Fourez, 2002, p.71).

⁸³ Entendamos projeto teórico como a realização de uma representação adequada à ação e projeto prático como uma pedagogia que se centra numa ação a executar (Fourez, 2002, p.77).

compartimentação disciplinar verifica-se também uma compartimentação dentro da própria disciplina, ou seja, «a transmissão do saber implica, frequentemente, a divisão deste último em objetos bem delimitados, dando lugar a aprendizagens dessincretizadas e lineares» (Fourez, 2002, p.24).

É em oposição a este modelo da compartimentação disciplinar que assistimos « (...) a uma emergência progressiva de uma reflexão sobre a colocação em **rede de disciplinas**, frequentemente sob o título da interdisciplinaridade». Na verdade encontramos várias formas de resistência (institucionais, culturais, epistemológicas etc.) a esta proposta de colocação em rede das disciplinas dominando, ao nível do ensino, a lógica disciplinar. Como nos dizem Lenoir Y., Sauvé L., (1998, P.126 citado por Fourez, 2002, p.28)

A visão aditiva, compartimentada e linear do ensino permanece um modelo solidamente ancorado, que, para além de encontrar inúmeros defensores entre os disciplinários universitários, se apresenta como “o método certo” a seguir para uma grande fatia da sociedade.

Podemos dizer que «fracções de alunos recebem fracções de saber em fracções horárias», os alunos têm de ter atenção a saberes disciplinarizados e dentro de horários que são «artificialmente ritmados de cinquenta em cinquenta minutos». Para os alunos, a escola nada mais é do que um local onde se ensinam « (...) conteúdos que convem esquecer, porque não apresentam, aos olhos dos alunos, nenhuma relação entre si» (Develay M., 1992 citado por Fourez, 2002, p.29). Com este cenário somos impelidos a questionarmo-nos sobre a legitimidade de tal modelo permanecer pois, não há lugar para pensarmos, no sistema educativo, a visão global nem considerar a complexidade e o sentido de um ser humano multidimensional (Fourez, 2002, p.29).

Assim, o que se verifica é o encaminhamento «no sentido de um novo paradigma educativo» que resulta de uma pressão de resposta às exigências atuais das nossas sociedades. Por um lado temos o campo da investigação como a nível de atividades profissionais ou até mesmo experiências de vida que quebram as barreiras disciplinares e, por outro lado, os locais onde se transmite o conhecimento permanecem firmes na decisão de não abrir mão da fragmentação disciplinar. Esta mudança de paradigma traz consigo uma série de mudanças a vários níveis⁸⁴ mas crucialmente uma «outra concepção

⁸⁴ Mudanças essas que não serão aqui aprofundadas mas que se verifica um ponto muito importante de análise e aprofundamento para possíveis reflexões sobre o tema. A necessidade de se pensar mudanças a nível individual, institucional, de pesquisa e produção... mudanças que implicam um *outro olhar* sobre o modo como nos organizamos, um «olhar relacional».

da formação⁸⁵ (secundária e universitária)», o professor teria, aqui, o papel de difusor deste novo comportamento mas o que se verifica na realidade são barreiras que vão muito além do que o professor pode fazer concretamente. Essas barreiras representam, no momento de aplicação pedagógica, o «peso de constrangimentos institucionais e a falta de métodos bem estabelecidos» (Fourez, 2002, p.30).

Salientamos a ideia da necessidade de uma “revolução interdisciplinar” que nos é dada por Ivani Fazenda (1998, citado por Fourez, 2002, p.31) e que com ela refere então a necessária intervenção no contexto escolar e universitário. Esta revolução «implicará uma nova abordagem da formação profissional dos professores e exigirá, da sua parte, um empenho pessoal com vista a modificar as condições da escola actual».

Concluimos que para se poder aplicar didáticas inter- e transdisciplinares temos de partir do pressuposto que é necessário reunir uma serie de condições particulares dando especial ênfase aos contextos favoráveis desses processos. Um ensino disciplinar descompartmentado evoca implicações⁸⁶ necessárias para o cumprimento do mesmo. Nas palavras de Michel Develay (1992, p.141 citado por Fourez, 2002, p.301) reconhecemos que

Na prática se associam frequentemente diversos elementos perturbadores, ligados às condições institucionais de exercício da função, aos nossos próprios afectos, às contingências das situações quotidianas, que fazem com que ensinemos somente de tempos a tempos como o teorizamos. Não é porque sabemos o que devemos fazer, que o fazemos.

Portanto, a verdade é que cada professor constata no terreno as verdadeiras limitações «entre a dinâmica dos modelos teóricos e as forças de resistência do vivido quotidiano» mas, tal não implica que não continue a ser «(...) no seu lugar e à sua maneira, *um inventor e um explorador de possíveis, contra tudo e contra todos...*»⁸⁷ (Fourez, 2002, p.301).

⁸⁵ Itálico meu.

⁸⁶ A colocação em rede dos saberes tem implicações epistemológicas, cognitivas, socio afetivas, éticas e sociais. Implicações estas que não serão trabalhadas aqui.

⁸⁷ Itálico meu.

Considerações finais

A sustentabilidade não se traduz na conservação do desenvolvimento nos seus fundamentos tradicionais adicionando-lhe um ligeiro tempero ambiental; a sustentabilidade envolve *exigências de profundas transformações nos domínios social, económico e político* que dotem os indivíduos e os grupos de uma base de confiança e optimismo para olharem o futuro (Pureza, 2001, p. 8).⁸⁸

Esta será das mensagens mais importantes que retiramos de toda a reflexão feita ao longo destas linhas, a mensagem de que não queremos, de todo, uma abordagem superficial do tema tratado. É necessário um olhar crítico e profundo sobre todas as variantes que fazem parte do processo de implementação e desenvolvimento de toda uma nova forma de olhar o mundo e a nossa relação com ele. É necessário *repensar* conceitos, metodologias, formas de ensinar e os espaços dedicados a essa tarefa de ajudar na criação de um mundo mais justo e mais pacífico, onde noções como democracia, cidadania, solidariedade, justiça social, direitos humanos, desenvolvimento sustentável, responsabilidade ecológica não são apenas palavras mortas e limpas de significação. É necessário percebermos que a visão atomista e fragmentada da realidade não pode mais perdurar se realmente queremos uma existência pacífica entre nós e entre nós e o mundo no qual estamos inseridos.

Como tivemos oportunidade de ver, a educação é a base, o pilar que torna possível toda a mudança que se quer alcançar no sentido de formar cidadãos conscientes e ativos, pertencentes a esta outra visão das relações e inter-relações que estabelecemos. Esta visão quer-se global mas também de alcance local, de modo a poder ser aplicada a cada nível da sociedade mas antes de mais tem de ser individual, começar de dentro de cada um de nós, é uma consciência que tem de nascer de dentro. A educação tem o papel central de implementação destas novas noções de vida e também tem o papel de trabalhar sistematicamente essas mesmas noções, de modo a passarem a se tornar parte integrante de cada um de nós para posteriormente serem trabalhadas coletivamente.

Para além desta tarefa que cabe à educação, e por conseguinte a todo o sistema educativo que se quer reformulado para se passar a identificar com estas necessidades que urgem, tem de haver, também, um esforço por parte de todos os órgãos nacionais e internacionais para se alcançar uma verdadeira mudança de paradigma. O mais difícil de se mudar são as “mentalidades” mas temos de continuar a caminhar e a trabalhar nesse

⁸⁸ Itálico meu.

sentido, através de todas as ferramentas e meios que estão ao nosso dispor e trabalhar para os melhorar. Não podemos falar de educação para a sustentabilidade sem falarmos de educação para a cidadania, são faces da mesma moeda, os problemas ambientais e os problemas das injustiças sociais, pobreza, falta de recursos são reflexo uns dos outros. Todos os níveis de existência – individual e social – estão interligados e, portanto, os desequilíbrios de uns afetam os outros, se percebermos a interdependência que há entre todos os níveis percebemos que não podemos continuar com um modelo de pensamento fragmentado ou, melhor dizendo, *fraturado*. Como nos diz Wangari Maathai «Chegou o tempo de reconhecer que o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz são indivisíveis»⁸⁹.

Toda esta tarefa vai além da educação e quebra barreiras muito maiores mas a educação é vista como a base que pode realmente sustentá-la e dar-lhe forma. A filosofia aqui tem a função, mais do que criar hábitos de reflexão crítica, ajudar na formação de indivíduos ativos com boas bases de argumentação, no sentido de criarem segurança para defender as suas convicções e, conseqüentemente poderem atuar no mundo. A filosofia também nos pode ajudar a pensar nos novos paradigmas referentes à educação que se baseiem em noções como a de interdisciplinaridade.

Todos à minha volta são meus antepassados, meus filhos por
nascer. Eu sou a lágrima entre eles e ambos os lados vivem.
(Linda Hogan)

Com esta citação quero salientar o sentimento de parentesco e afinidade que uma outra relação com o mundo que habitamos nos faria, mais do que sentir, integrar em todos os níveis da nossa vida. O sentimento de pertença seria aqui o que mais ressaltaria, sentimento de pertença com todas as formas de vida não se torna uma ideia romântica se pensarmos que, na verdade, as relações sistêmicas são a representação dessa mesma ligação.

Sei que quanto mais para trás viajo no tempo tanto mais avós e
quanto mais para diante tanto mais netos. Estou obrigado para
com ambos. (First Nations Lee Maracle)

Sem nunca esquecer uma das principais razões pelas quais se pensa ca vez mais urgentemente a questão da necessidade de novas práticas, novos métodos e novas formas de comportamento de prevenção da terra enquanto sistema vivo e todas as relações que

⁸⁹ Wangari Maathai – Comissária da Carta da Terra e laureada com o prémio Nobel da Paz.

nele se estabelecem: a preocupação com as gerações vindouras, como nos diz Lyons (1995 citado por Jamieson D., 2003)

Dizemos que os rostos das gerações vindouras estão a olhar-nos de debaixo da terra. Portanto, quando pousares os pés no chão, pouso-os muito cuidadosamente – porque são gerações a suceder-se uma após a outra. Se pensares nestes termos, então caminharás muito mais cuidadosamente, serás mais respeitador desta terra.

Defendemos assim a noção de meio natural como um “legado mundial” o qual é preciso preservar, não só como forma de honrar os nossos antepassados como, também, para não privarmos as futuras gerações desse bem (Singer, 2000, p. 107).

Não esqueçamos o papel fundamental da ética ambiental em todo este processo de consciencialização, de ampliação da consideração a todas as formas de vida⁹⁰. Como nos diz Schweitzer

Tal como na minha própria vontade de viver, existe um anseio por mais vida e por esta misteriosa exaltação da vontade a que chamamos prazer; e existe terror face à aniquilação, bem como essa injúria à vontade de viver a que chamamos dor. Deste modo, acontece o mesmo em toda a vontade de viver que me rodeia, *independentemente de se exprimir de forma acessível à minha compreensão ou de permanecer silenciosa*⁹¹. A ética consiste, portanto, no seguinte: eu experimento a necessidade de praticar a mesma reverência pela vida não só em relação a mim, mas em relação a toda a vontade de viver. Tenho assim o princípio moral fundamental de que preciso. É *bom* manter e acalantar a vida; é *mau* destruir e ameaçar a vida⁹².

As questões tratadas nesta reflexão são questões que encerram em si problemas que fazem parte do mundo como o conhecemos hoje e temos como intuito deixá-las em aberto para fazerem parte de futuras reflexões.

⁹⁰ Dependentemente das abordagens consideradas ou são *todas* ou *algumas* formas de vida. Nesta reflexão defende-se a primeira opção.

⁹¹ Itálico meu.

⁹² Albert Schweitzer, *Civilization and Ethics*, 1929 (citado por Singer, 2000, p.115).

Bibliografia

- Alho, J. m. (2003). Ambiente, Cidadania e Futuro. Em M. J. Varandas, & C. Beckert, *Éticas e Políticas Ambientais* (pp. 277-283). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Alves, R. (2004). *Gaiolas ou asas*. Porto: ASA.
- Beckert, C., & Varandas, M. J. (2004). *Éticas e Políticas Ambientais*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Boavida, J. (Junho de 2008). *O dever de educar como condição da liberdade*. Obtido em 2014, de <https://woc.uc.pt/fpce/getFile.do?tipo=6&id=1484>
- Brennan, A. (2005). Filosofia dos séculos dezanove e vinte. Em D. Jamieson, *Manual de Filosofia do Ambiente* (pp. 155-169). Lisboa: Instituto Piaget.
- Callicott, J. B. (2004). A ciência como Filosofia Natural. Em M. J. Varandas, & C. Beckert (coord.), *Éticas e Políticas Ambientais* (pp. 169-180). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Callicott, J. B. (2004). Filosofia Natural e Filosofia Moral. Em C. B. Varandas, *Éticas e Políticas Ambientais* (pp. 181-192). Lisboa: Centro de Filosofia da universidade de Lisboa.
- Colom, J. S. (1989). *Pedagogía ambiental*. Barcelona: ediciones CEAC.
- Galvão, P. (2012). Ética. Em P. Galvão, *Filosofia : Uma introdução por disciplinas* (pp. 143-173). Lisboa: Edições 70.
- Henriques, F., Vicente, J. N., & Barros, M. d. (04 de fevereiro de 2001). *Programa de Filosofia (10 e 11ºanos) - Cursos Científicos-Humanísticos e Cursos Tecnológicos (Formação Geral)*. Ministério da Educação: Departamento do Ensino Secundário.
- Jares, X. R. (2007). *Pedagogia da Convivência*. (M. Serralheiro, Trad.) Porto: profedições.
- Laeng, M. (1978). *Dicionário de pedagogia*. Lisboa: Publicações D.Quixote.
- Murcho, D. (2003). *Renovar o ensino da filosofia*. Lisboa: Gradiva.
- Ministério da Educação (2003). Reforma do Ensino Secundário - Documento Orientador da Revisão Curricular. Obtido em Junho de 2014 em http://www.geopor.pt/gne/prog/rev_sec_def.pdf
- Ministério da Educação. (2011). Ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de filosofia no ensino secundário. Obtido em Junho de 2014 em

http://sigarra.up.pt/flup/pt/conteudos_service.conteudos_cont?pct_id=39341&pv_cod=094a2CI9aJla.

- Nelson, M. (2004). O Holismo na Ética Ambiental. Em M. J. Varandas, & C. Beckert, *Éticas e Políticas Ambientais* (pp. 133-151). Lisboa: Universidade de Lisboa. Centro de Filosofia.
- Oliveira, E. (2012). *Temas de Hoje Temas de Sempre*. Braga: Associação Portuguesa de Ética e Filosofia Prática.
- Perrenoud, P. (2005). A escola pode resgatar a cidadania? Em P. Perrenoud, *Escola e Cidadania: O papel da Escola na formação para a democracia* (pp. 9-13). Brasil, Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2005). *Escola e Cidadania: O papel da escola na formação para a democracia*. Brasil:Porto Alegre: ARTMED.
- Pureza, J. M. (2001). *Para uma Cultura da Paz*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Rios, T. A. (2008). *Compreender e Ensinar: Por uma docência da melhor qualidade* (7ª ed.). São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Singer, P. (2000). Valores Ambientais. Em P. Singer, *Escritos Sobre Uma Vida Ética* (pp. 92-103). Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- Soromenho-Marques, V. (2004). Da Política de Ambiente ao Desenvolvimento Sustentável: Raízes e Perspectivas. Em M. J. Varandas, & C. Beckert, *Éticas e Políticas Ambientais* (pp. 251-275). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- UNESCO. (Maio de 2005). *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável*. (UNESCO, Ed.) Obtido em 22 de Maio de 2014, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937por.pdf>
- Varandas, M. J. (2003). Fundamentos da Ética da Terra. Em M. J. Varandas, & C. Beckert, *Éticas e Políticas Ambientais* (pp. 153-168). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Varandas, M. J. (2009). *Ambiente - Uma Questão de Ética*. Lisboa: Esfera do Caos.

Webgrafia

UNESCO. (2000). *A Carta da Terra*. Obtido em Setembro de 2014, em <http://www.earthcharterinaction.org/content/pages/Read-the-Charter.html>.

Direção-Geral da Educação. (2013). *Educação para a Cidadania – Linhas orientadoras*. Obtido em Julho de 2014, em <http://www.dgide.min-edu.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=256>.

Lei n.º 46/86, de 14 de Fevereiro (2005). Lei de Bases do Sistema Educativo. Secretaria-Geral Ministério da Educação e Ciência. Obtido em Junho de 2014 em <http://www.sec-geral.mec.pt/index.php/educacao-e-ciencia-em-portugal/legislacao-e-regulamentacao-da-educacao/lei-de-bases-do-sistema-educativo>.

Ministério da Educação (2003). Reforma do Ensino Secundário - Documento Orientador da Revisão Curricular. Obtido em Junho de 2014 em http://www.geopor.pt/gne/prog/rev_sec_def.pdf.

Soromenho-Marques, V., Callicott, J.B., Kumar, S., Lear, L., Silva, M., & O’Riordan, T. (2011). Ambiente: Porquê ler os clássicos? Obtido em Maio de 2014 em <http://calenda.org/217229?file=1>.

Pinto, J.R. (2004). A Educação Ambiental em Portugal: Raízes, Influências, Protagonistas e Principais Acções. *Educação, Sociedade & Cultura*. N.º21, 151-164. Obtido em Julho de 2014 em <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC21/21-8.pdf>.

UNESCO (2005). *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável*. Obtido em 22 de Maio de 2014 em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937por.pdf>.

Hardy, J., (s.d.). GreenSchool. Obtido em Maio de 2014 em <http://www.greenschool.org/>.

Rede Educação Viva. Obtido em Abril de 2014 em <http://www.educacaoviva.pt/>

Educare. Obtido em Maio de 2014 em <http://www.educare.pt/>

APA. Obtido em Fevereiro de 2014 em <http://www.apambiente.pt/index.php?ref=16&subref=142&sub2ref=725>

Obtido em Abril de 2014 em <http://www.dgide.min-edu.pt/>

Educação livre. Obtido em Abril de 2014 em <http://www.educacaolivre.pt/mel/>

SEA. Obtido em Janeiro de 2014 em <http://seambiental.org/>

Eco Escolas. <http://ecoescolas.abae.pt/>

Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
Educação para a cidadania – Guião de educação para a Sustentabilidade – Carta da Terra (Dezembro de 2006). Obtido em Setembro de 2014 em <http://www.rcc.gov.pt/SiteCollectionDocuments/ECTG-EducCidadania-2006.pdf>

ANEXOS

Anexo 1


